

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIZERTAČNÁ PRÁCA

2016

PhDr. Sandra Kotlebová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIZERTAČNÁ PRÁCA

Výučbové štýly vysokoškolských učiteľov ESP
Teaching Styles of ESP Higher Education Teachers

PhDr. Sandra Kotlebová

Vedúci práce: PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Študijný program: Pedagogika

Študijný odbor: Pedagogika

2016

Prehlasujem, že som dizertačnú prácu na tému *Výučbové štýly vysokoškolských učiteľov ESP* vypracovala samostatne pod vedením vedúceho práce s použitím uvedených zdrojov a literatúry. Ďalej prehlasujem, že táto dizertačná práca nebola použitá k získaniu iného alebo toho istého titulu.

Praha, 20. máj 2016

.....

podpis

Ďakujem PhDr. Martinovi Chválovi, Ph.D. za odbornú pomoc a podporu pri spracovaní tejto dizertačnej práce.

Moja úprimná vďaka a úcta patrí doc. PaedDr. Jaroslave Vašutovej, Ph.D., pod vedením ktorej som túto prácu začala písať.

ABSTRAKT

Dizertačná práca sa zaoberá výučbou odborného anglického jazyka na nefilologických fakultách vysokých škôl. Teoretická časť pojednáva o jej postavení na nižších stupňoch vzdelávania, o výučbe zameranej na študenta a o spôsobe ESP výučby. V empirickej časti prezentujeme päť prípadových štúdií, ktorých cieľom bolo priniesť obraz o výučbových štýloch vybraných učiteľov ESP. Zistili sme ako prispievajú vybraní učitelia k motivácii študenta učiť sa anglický jazyk a ako je tento predmet zaradený do študijných programov na skúmaných vysokých školách. Rozhovory a priame pozorovanie tvorili metódy kvalitatívneho výskumu. Za účelom dosiahnutia triangulácie výskumných metód sme využili štandardizovaný dotazník. Medzipřípadové zhrnutie prináša odpovede na výskumné otázky, ktoré ukázali, že vybraní učitelia dodržiavajú pravidlá výučby ESP aj výučby zameranej na študenta. Vychádzajú z analýzy potrieb študenta a prispôsobujú im aj výučbové metódy. Napriek tomu, že všetci vystupujú prevažne v roli facilitátora, je to ich vlastné poňatie výučby, štýl učenia sa a pedagogické myslenie, ktoré robia ich štýl jedinečným. Vybraní učitelia pripúšťajú, že to, ako dnes učia, je výsledkom niekoľkoročnej praxe a vychádza z ich vnútorného presvedčenia, čo je pre študenta dôležité, aby na hodinách získal. Náš výskum ukázal, že odlišnosti vo výučbových štýloch pramenia z rôznych cieľov výučby podľa študijného odboru. V závere dizertačná práca navrhuje spôsoby ako zlepšiť postavenie ESP výučby na vysokej škole nefilologického zamerania.

KEJČOVÉ SLOVÁ

Vysoká škola. Odborný anglický jazyk. ESP. Výučbový štýl. Výučba zameraná na študenta. Vzdelávanie. Motivácia.

ABSTRACT

The dissertation thesis deals with the teaching of professional English language at non-philological faculties of universities. The theoretical part discusses its position at the lower levels of education, student-centred learning and teaching as well as ESP teaching. In the empirical part we present five case studies, which aimed to bring the image of the teaching styles of selected ESP teachers. We have found how they motivate students to learn English and what position within the courses at the selected universities the professional English has. Interviews and direct observation consisted methods of qualitative research. In order to achieve triangulation of research methods we used a standardized questionnaire. Cross-case summary gives answers to research questions, which showed that the selected teachers follow the rules of both ESP and student-centred learning and teaching. Based on the analysis of students' needs, they decide for different teaching methods. Despite the fact they all act primarily in the role of a facilitator, it is their own concept of teaching, learning styles and pedagogical thinking, which make up their unique style. Selected teachers admit that their teaching style is the result of several years of practice and is based on their inner persuasion, what is important for students to get from the course. Our research shows that differences in teaching styles stem from a variety of learning objectives according to the fields of study. At the end of the dissertation, we propose ways to improve the situation of ESP teaching at non-philological faculties.

KEYWORDS

University. Professional English. ESP. Teaching Style. Student-centred Learning and Teaching. Higher Education. Motivation.

Obsah

1 Úvod	10
1.1 Ciele dizertačnej práce a výskumné otázky	12
1.2 Štruktúra dizertačnej práce.....	14
2 Jazykové vzdelávanie v Európe a na Slovensku	17
2.1 Riadenie jazykového vzdelávania v Európe	17
2.1.1 Plurilingvalizmus a multilingvalizmus	20
2.1.2 Spoločné hodnoty a záväzky Rady Európy a Európskej únie na poli jazykového vzdelávania	22
2.2 Angličtina ako lingua franca	23
2.3 Výučba jazykov v školách v Európe	24
2.3.1 Ponuka jazykov.....	25
2.4 Učitelia cudzieho jazyka	27
2.4.1 Európsky profil učiteľa cudzieho jazyka.....	27
2.5 Podporné aktivity výučby cudzích jazykov	29
2.6 Úloha médií v jazykovom vzdelávaní	30
2.7 Jazykové vzdelávanie v Európe - závery	30
3 Výučba cudzích jazykov na základných a stredných školách	32
3.1 Výučba cudzích jazykov na strednej škole	33
3.2 Vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov na Slovensku	34
4 Vzdelávanie na vysokej škole v európskom kontexte.....	37
4.1 Vysokoškolská výučba zameraná na študenta	37
4.1.1 Pozitíva SCL výučby pre vysokoškolského učiteľa	38
4.1.2 SCL výučbové metódy	39
4.1.3 SCL a spôsoby hodnotenia	40
4.2 Kvalita európskeho vysokoškolského vzdelávania	41

4.3 Výučba cudzích jazykov na nefilologických odboroch na vysokých školách na Slovensku.....	42
5 Výučbový štýl vysokoškolského učiteľa ESP.....	46
5.1 Krátka história prístupov k učeniu a výučbe ESP	48
5.2 Teórie učenia cudzieho jazyka	49
5.3 Typy ESP a kľúčové pojmy	51
5.4 Rola ESP učiteľa.....	53
5.5 Rola ESP študenta	55
5.7 Výučbové materiály.....	57
5.8 ESP metodológia	58
5.9 Analýza ESP potrieb.....	59
5.10 ESP výučbové metódy	61
5.10.1 Výučba slovnej zásoby v ESP	64
5.10.2 Výučba gramatiky v ESP	71
5.11 ESP - porozumenie, presnosť, plynulosť a flexibilita.....	73
5.12 Formulovanie zámerov a cieľov ESP výučby	75
5.13 Hodnotenie ESP výučby	76
6 Metodologické východiská dizertačnej práce	78
6.1 Konceptuálny rámec	79
6.1.1 Konceptuálny rámec – stav doterajšieho poznania.....	79
6.2 Príprava a realizácia výskumu.....	86
6.2.1 Výber vzorky výskumu	87
6.2.2 Získavanie dát – rozhovor, pozorovanie, dotazník	88
6.2.3 Triangulácia výskumných metód.....	90
7 Prípadové štúdie	94
7.1 Prípadová štúdia č. 1 – VEREJNÁ SPRÁVA.....	99
7.2 Prípadová štúdia č.2 – PRÍRODNÉ VEDY	105

7.3 Prípadová štúdia č. 3 – ETNOLÓGIA.....	110
7.4 Prípadová štúdia č. 4 – RÔZNE ODBORY	114
7.5 Prípadová štúdia č. 5 – PSYCHOLÓGIA.....	118
8 Medziprípadové zhrnutie a porovnanie - diskusia	122
9 Determinanty odlišností vo výučbovom štýle.....	127
10 Záver	132
11 Zoznam použitých informačných zdrojov	136
12 Zoznam príloh	143

1 Úvod

Témou tejto dizertačnej práce sú výučbové štýly vysokoškolských učiteľov ESP (English for Specific Purposes = angličtina pre špecifické účely).

Predmetom nášho výskumu je výučba odbornej angličtiny na nefilologických fakultách vysokých škôl, kde sa s ňou študent vysokej školy stretáva vo formálnom vzdelávaní prvý a pravdepodobne aj poslednýkrát. Jedným z cieľov tejto dizertačnej práce je poukázať na dôležitosť efektívnej výučby odborného anglického jazyka, ktorá u jednotlivcov podnieti a podporí kontinuálne vzdelávanie aj po skončení vysokoškolského štúdia. Ako efektívne, vecne a jasne dokážeme v tomto jazyku komunikovať na obchodných, spoločenských a osobných stretnutiach s cudzincami je totiž nielen osobnou, ale aj celospoločenskou vizitkou príslušnej krajiny. Odborníci sa zhodujú v tom, že spoločný medzinárodný jazyk akým sa angličtina stala, bol logickou požiadavkou tejto doby. Angličtina sa ako oficiálny jazyk používa vo viac ako šesťdesiatich krajinách sveta, vo viac ako dvadsiatich krajinách je významným dorozumievacím prostriedkom a dnes je tiež spoločným jazykom všetkých vedných disciplín. Výmena informácií, rozvoj obchodu a vzájomná spolupráca, by bez znalosti tohto jazyka nebola možná.

Napriek tomu, že znalosť anglického jazyka je v akejkoľvek profesijnej sfére nespochybniteľná, výučbe odbornej angličtiny na nefilologických fakultách na Slovensku sa dostáva čoraz menší priestor. Prípadové štúdie v empirickej časti tejto práce dokazujú subjektívne praktické hodnotenie dopadu celoplošného zavedenia maturity z cudzieho jazyka (v našom prípade z anglického jazyka) aktérmi nášho výskumu na výučbu angličtiny na vysokej škole. Navyše úroveň vedomostí a komunikačných zručností z anglického jazyka získaných na strednej škole priamo ovplyvňuje motiváciu vzdelávania na odbornej úrovni na vysokej škole. Je nepochybne na učiteľovi ako dokáže skĺbiť mieru znalostí absolventov stredných škôl s ich motiváciou, profesijným zameraním a potrebami, ako aj so zásadami vysokoškolského vzdelávania a tiež požiadavkami, ktoré sú kladené na vysokoškolské štúdium od začiatku Bolonského procesu a podľa štandardov a smerníc pre zabezpečenie kvality v európskom vysokoškolskom priestore.

Vysoká škola ako taká už niekoľko rokov prechádza zmenami determinovanými globálnymi faktormi a nesmie zabúdať na to, že výučba v nej nie je len prosté verbálne odovzdávanie vedných poznatkov a ich reprodukovanie študentmi. Vašutová definuje vysokoškolskú výučbu ako interaktívny proces zahŕňajúci kooperatívne aktivity študentov, samoštúdium

a zdieľanie jeho výsledkov vrstovníkom. Role dnešného vysokoškolského učiteľa sa významne rozšírili od role prednášateľa, skúšajúceho a hodnotiaceho, po role poskytovateľa informácií a skúseností, poradcu a participátora, tvorcu, hodnotiteľa, manažéra a modela. Tieto nové role si samozrejme vyžadujú aj iné stratégie výučby a každý vysokoškolský učiteľ určitým spôsobom determinuje svoj štýl výučby aj na základe svojich nových rolí. Medzi hlavné príčiny zmien stratégií výučby patria: transformácia vysokého školstva, nové formy a spôsoby vysokoškolského štúdia, veľká diverzifikácia študentskej populácie, transformácia systému vedeckej práce na vysokej škole, zmeny pracovných podmienok, nové informačné a komunikačné technológie a v neposlednom rade nové vzdelávacie požiadavky na trhu práce (Vašutová, 2002). Najmä nové pracovné príležitosti diktujú absolventom konkrétne požiadavky, medzi ktorými už len výnimočne chýba znalosť anglického jazyka. Prax však stále ukazuje, že absolventi nedisponujú adekvátnou jazykovou vybavenosťou a kompetenciou komunikovať plynule v anglickom jazyku na odbornú problematiku. Aj preto by si mal vysokoškolský učiteľ ESP v rámci sebareflexie klásť otázky týkajúce sa zmysluplnosti a účinnosti svojej výučby.

Učiteľ 21. storočia už nie je len ten, kto mechanicky odovzdáva svoje vedomosti študentom, ktorí si memorovaním osvojujú vedomosti. Vyučovanie prešlo od učiteľa ako rozhodujúceho činiteľa (teacher-centred) po koncepciu humanisticko – kreatívneho prístupu, kde stojí v centre pozornosti študent, ktorý je vedený a usmerňovaný učiteľom (student-centred). Táto koncepcia sa už nesústreďuje len na osvojovanie si vedomostí a zručností, ale obracia svoju pozornosť na ovplyvňovanie všetkých stránok osobnosti študenta, nakoľko všetky oblasti (kognitívne, afektívne, konatívne) sa navzájom podmieňujú a mali by sa tiež jednotne prejavovať (Maňák, Švec, 2003). Tento model logicky predpokladá iný vzťah medzi učiteľom a študentom, na aký sme boli zvyknutí v minulosti. Hoci učiteľ stále zastáva vedúcu úlohu vo výučbovom procese, musí rešpektovať študentovu osobnosť, jeho schopnosti a potenciál. Proces výučby musí byť správne riadený a musí rešpektovať niekoľko faktorov: primeraný výber učiva, spôsob podania učebnej látky, organizáciu výučby, sústavné uplatňovanie didaktických zásad, rešpektovanie duševne - hygienických aspektov, rešpektovanie sociálne - psychologických aspektov (Kohoutek, 1996). Navyše musí súčasný učiteľ pracovať so svojimi kolegami a inými odborníkmi z praxe, aby si nielen posilnil svoje vedomosti, overil a osvojil nové poznatky, ale aj aby spolu vytvárali priaznivú a podnetnú pracovnú klímu, ktorá ovplyvňuje ich každodennú činnosť. V neposlednom rade musí dnešný učiteľ nadobúdať zručnosti v používaní moderných

technológií, ktoré sú pre neho zdrojom najnovších poznatkov, sprístupňujú mu poznatky z akejkoľvek oblasti ľudského poznania a tiež sú nástrojom modernej komunikácie. Neraz natrafíme v modernej praxi na termín *learning*, ktorý aj graficky znázorňuje učebný proces a IT technológie naraz. Aj z tohto hľadiska predstavujú učitelia pre svojich študentov modely, ktorí svojím postojom k súčasnej vede a technike vyjadrujú potrebu celoživotného vzdelávania.

Nesmieme však zabúdať na fakt, že všetci učitelia, bez ohľadu na to, na akom stupni vzdelávania pôsobia, musia mať podporu vlády svojej krajiny, aby boli pozitívne motivovaní a flexibilní vo svojej práci. Dúfame tiež, že predkladaná dizertačná práca bude podnetom na zamyslenie a motiváciou k podpore výučby ESP na vysokej škole.

1.1 Ciele dizertačnej práce a výskumné otázky

Naša dizertačná práca má hlavný cieľ overiť či a ako dodržiavajú vysokoškolskí učitelia odbornej angličtiny na nefilologických odboroch na rôznych fakultách vysokých škôl na Slovensku pravidlá výučby odbornej angličtiny (ESP) a ako je ich výučbový štýl v súlade s pravidlami vysokoškolskej výučby zameranej na študenta (*student-centred learning and teaching* = SCL). Zároveň skúma, čo determinuje rozdiely vo výučbových štýloch jednotlivých skúmaných učiteľov a ako títo prispievajú k celoživotnému vzdelávaniu študentov v zmysle rozvoja ich motivácie učiť sa odborný anglický jazyk potrebný pre ich lepšiu uplatniteľnosť na trhu práce po skončení vysokoškolského štúdia.

Teoretický aj empirický výskum viedol tiež k naplneniu nášho osobného cieľa tejto dizertačnej práce, a to zlepšiť svoju výučbu odborného anglického jazyka na vysokej škole, čomu sa venujeme takmer 10 rokov.

Cieľom **teoretickej časti** dizertačnej práce je:

- syntetizovať dostupné dokumenty o stave jazykového vzdelávania v Európe na všetkých úrovniach vzdelania,
- popísať výučbu zameranú na študenta (SCL) podľa štandardov a smerníc pre zabezpečenie kvality v európskom vysokoškolskom priestore (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* - ESG), ktorá je základným predpokladom kvalitnej výučby na vysokej škole,
- vysvetliť podstatu výučby odbornej angličtiny (ESP), ktorá je spôsobom výučby odborného anglického jazyka na vysokej škole.

Cieľom **empirickej časti** je:

- na základe získaných empirických dát vypracovať prípadové štúdie vybraných učiteľov ESP z rôznych vedných odborov, na prípadoch ktorých sme sledovali dodržiavanie princípov výučby ESP a princípov výučby SCL podľa ESG,
- v závere viacprípadovej štúdie porovnať výučbové štýly jednotlivých prípadov a zistiť, či sa podobajú napriek rozličným vedným odborom,
- zistiť spôsoby ako motivujú učitelia ESP študenta, aby pokračoval v učení sa odborného anglického jazyka aj po skončení vysokej školy, čo má za následok celoživotné učenie,
- na základe teoretických poznatkov o determinantoch výučbového štýlu zistiť, aké faktory vplývajú na odlišnosti vo výučbových štýloch vybraných učiteľov.

Na to, aby sme splnili stanovené ciele nášho výskumu, zadefinovali sme nasledujúce výskumné otázky:

1. Ako dodržiavajú vysokoškolskí učitelia ESP princípy výučby odbornej angličtiny?
2. Akým spôsobom je výučbový štýl vybraných učiteľov ESP v súlade s princípmi výučby zameranej na študenta (SCL) podľa ESG?
3. Ako motivujú vybraní učitelia ESP študentov k štúdiu odbornej angličtiny počas vysokoškolského štúdia, resp. akým spôsobom prispievajú k záujmu študenta o štúdium odbornej angličtiny aj po skončení vysokej školy?
4. Čo determinuje odlišnosti vo výučbovom štýle vybraných učiteľov ESP?

Pre spracovanie teoretickej a empirickej časti tejto dizertačnej práce sme využili odborné pramene uvedené v zozname literatúry, oficiálne dokumenty Európskej únie, Ministerstva školstva Slovenskej republiky, jeden online dotazník a iné relevantné zdroje dostupné na internete. Pre zdokumentovanie údajov, ktoré boli predmetom výskumu sme použili dokumenty (informačné listy, profily absolventov), ktoré sú verejne dostupné na internete.

S cieľom pripraviť a realizovať empirický výskum sme si najprv našťudovali práce zamerané na metodológiu pedagogického výskumu: Hendl (2005), Švaříček a Šed'ová (2008), Gavora (1999), Yin (2014), Stake (1995), Miles a Huberman (1984), Strauss a Corbinová (1999).

Hendl (2005) uvádza, že preskúmaním jedného prípadu lepšie porozumieme iným, podobným prípadom. My sme sa rozhodli skúmať jedinečnosť a komplexnosť výučbového

štýlu v cieľovej skupine piatich vybraných učiteľov z nefilologických fakúlt na odboroch rozličného zamerania. Urobili sme tak z nasledovných dôvodov:

- znalosť anglického jazyka už nie je v modernej spoločnosti cieľom, ale prostriedkom rozvoja osobnosti človeka a prostriedkom na získavanie iných cieľov,
- dnes nestačí ovládať anglický jazyk na komunikačnej úrovni, vzdelaný človek musí disponovať všetkými zručnosťami a znalosťou odbornej terminológie v oblasti svojho pôsobenia,
- absolvent vysokej školy by mal mať schopnosť aktívne komunikovať v anglickom jazyku, aby mohol čerpať zo zdrojov zahraničnej literatúry, internetu a dokázal sa zapojiť do odbornej debaty s odborníkmi zo zahraničia, resp. aby zvýšil svoju uplatniteľnosť na domácom a globálnom trhu práce,
- domnievame sa, že hoci súčasný trend, a to najmä z ekonomických dôvodov, naznačuje tendenciu rušiť na vysokých školách katedry jazykov, a teda redukovať pôsobnosť učiteľov ESP, mala by byť naopak zvýšená snaha zo strany decíznej sféry podporovať vyučovanie odbornej angličtiny z vyššie spomínaných dôvodov,
- učenie cudzieho jazyka, teda aj ESP, je celoživotné učenie, a preto predpokladáme väčšiu prepojenosť a hlbšiu súvislosť s tým, ako sa učiteľ učí a ako vyučuje a navyše práve u týchto učiteľov predpokladáme bližší vzťah k študentom z dôvodu participácie na obidvoch stranách (učiteľ je zároveň aj študent).

1.2 Štruktúra dizertačnej práce

Dizertačná práca je rozdelená na teoretickú a empirickú časť. V teoretickej časti práce sa zaoberáme jazykovým vzdelávaním v Európskej únii s cieľom priniesť obraz o jazykovej príprave študentov pred príchodom na vysokú školu v širšom medzinárodnom kontexte. Pri výskume tohto fenoménu sme sa nechceli výlučne sústrediť na terciárnu úroveň vzdelávania, nakoľko jazykové zručnosti, ktoré študent získa pred príchodom na vysokú školu, priamo ovplyvňujú jeho učenie na tejto edukačnej úrovni. Ďalej sme sa zamerali na jazykové vzdelávanie na Slovensku a to na všetkých úrovniach. Samostatná kapitola pojednáva o vzdelávaní na vysokej škole v európskom kontexte a venuje sa vysokoškolskej výučbe zameranej na študenta (student-centred learning and teaching = SCL), nakoľko metodologicky aj tematicky zapadá do cieľa nášho výskumu. Druhým tematickým okruhom, ktorý priamo súvisí s cieľom výskumu, je výučba cudzích jazykov

na nefilologických fakultách na vysokých školách na Slovensku. Predtým ako sme uskutočnili samotný výskum v teréne, naplnili sme druhý cieľ teoretickej časti tejto práce, a to bol teoretický výskum výučbového štýlu vysokoškolského učiteľa odbornej angličtiny podľa pravidiel a zásad takejto výučby označenej ako ESP = English for Specific Purposes (angličtina pre špecifické účely).

Empirická časť dizertačnej práce začína popisom jej metodologických východísk. Zamerali sme sa tak na konceptuálny rámec výučby, ako na výber vzorky výskumu, spôsob získavania dát, vyhodnotenie a interpretáciu dát a tiež samotný spôsob písania prípadovej štúdie. Nasledujú prípadové štúdie, ich medziprípadové zhrnutie a záver, v ktorom hodnotíme splnenie stanovených cieľov tejto dizertačnej práce a navrhujeme určité odporúčania.

Stouffer (1941, in: Stake 1995) hovorí, že výskumník hľadá to, čo je spoločné (common) a čo je špecifické (particular) na prípade, a zároveň zdôrazňuje, že výsledkom takejto prípadovej štúdie je niečo jedinečné. Jedinečnosť (uniqueness) prípadu sa vzťahuje na:

- charakter prípadu (nature of the case),
- historické pozadie prípadu (its historical background),
- zasadenie prípadu do prostredia (physical setting),
- iné kontexty - ekonomické, politické, právne, estetické (other contexts, including economic, political, legal and aesthetic),
- iné prípady, vďaka ktorým je tento prípad odlišný (other cases through which this case is recognized),
- aktérov výskumu, vďaka ktorým je možné prípad určiť (those informants through whom the case can be known).

Tieto pojmy predstavujú oblasti, ku ktorým vedci zbierajú dáta v kvalitatívnom výskume. V našom výskume predstavuje charakter prípadu výučbový štýl vysokoškolského učiteľa ESP. Historické pozadie sa týka jednak histórie výučby ESP, zároveň aj stavu doterajšieho výskumu výučbového štýlu na vysokej škole. Zasadenie prípadu do prostredia je záležitosťou stavu vysokoškolského vzdelávania, resp. výučby odbornej angličtiny na vysokej škole. Iným prípadom, vďaka ktorému možno náš prípad rozlíšiť, je výučba anglického jazyka na iných stupňoch vzdelania, čo je v našej práci predmetom teoretického výskumu kapitoly o jazykovom vzdelávaní v Európe a na Slovensku.

Našimi aktérmi výskumu, vďaka ktorým je prípad možné určiť, sú samotní aktéri výskumu, teda piati vysokoškolskí učitelia ESP.

2 Jazykové vzdelávanie v Európe a na Slovensku

Či sa nám to páči, alebo nie, svet je a bude multilingválny a vzdelávať ľudí k viacjazyčnosti znamená prispieť k zjednocovaniu Európy aj vďaka takejto schopnosti reflektovať rozličné spoločensko-kultúrne a jazykové skutočnosti. Európska únia chápe jazykovú rozmanitosť ako nesmierne bohatstvo jazykov, ktoré tvoria súčasť kultúrnej rozmanitosti Európy a práve schopnosť porozumieť a dohovoriť sa viacerými jazykmi predstavuje spôsob, ako túto rozmanitosť zachovávať.

2.1 Riadenie jazykového vzdelávania v Európe

Jazykové vzdelávanie v Európe je v podstate riadené dvoma najdôležitejšími inštitúciami v Európe, a to Radou Európy a Európskou Úniou (EU). Oba orgány participujú tak na prieskume a reflektovaní nastolených cieľov, ako aj na prekonávaní, či odstraňovaní ťažkostí a problémov vďaka jednotnej jazykovej politike a vzdelávaniu. Oba orgány vydali už niekoľko dokumentov týkajúcich sa jazykového vzdelávania v Európe. Európska komisia v podstate nepretržite od barcelonského plánu skúma prístup členských štátov EU k naplneniu jeho cieľa a sleduje jazykovú politiku k posilneniu viacjazyčnosti v kontexte Európskej únie. V roku 2012 uskutočnila v 16 krajinách EU (Flámska komunita Belgicka, Francúzska komunita Belgicka, Nemecká komunita Belgicka, Bulharsko, Chorvátsko, Anglicko, Estónsko, Francúzsko, Grécko, Malta, Holandsko, Poľsko, Portugalsko, Slovinsko, Španielsko, Švédsko) prvý prieskum svojho druhu, ktorého cieľom bolo zhromaždiť informácie o jazykových zručnostiach žiakov v poslednom ročníku nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2, 2011) alebo v druhom ročníku vyššieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 3, 2011). Táto práca prináša niekoľko záverov z hodnotiacej správy, ktoré by určite mali predstavovať ukazovatele pre tvorcov jazykovej politiky v Európe.

Rada Európy sa venuje činnostiam nasmerovaným k jazykovej politike už dlhé obdobie. V roku 1970 vytvorila prvý jazykový syllabus, z ktorého časom vznikol tzv. komunikatívny syllabus označujúci úroveň jazykovej kompetencie u používateľov cudzieho jazyka označený ako Breakthrough (prielom), Waystage (fáza „na ceste“), Threshold (prah/začiatok), Vantage (výhoda), Proficiency (zbehlosť) a Mastery (dokonalé ovládanie), čo zodpovedá dnes spoločne zaužívanému označeniu A1, A2, B1, B2, C1, C2 podľa *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR)*. V rokoch 1964 – 1974 Rada Európy vypracovala *Veľký projekt v moderných jazykoch (The Major Project in Modern Languages)*, známy aj ako Projekt č. 4, ktorý odporúčal vládam

európskych krajín určité smernice týkajúce sa všetkých oblastí, kde je možné inštitucionálne vzdelávanie sa v cudzom jazyku. Základnou filozofiou tohto projektu je, že znalosť moderného jazyka nemá byť akýmsi luxusom len pre elitu, ale naopak, má byť nástrojom na získavanie informácií o iných krajinách a ich kultúre a má byť dostupná pre všetkých. Lepšia znalosť moderných európskych jazykov povedie k posilneniu vzázkov medzi krajinami a zvýšeniu medzinárodných výmen, na ktorých vzrastajúco závisí ekonomický a spoločenský progres. Neznalosť cudzieho jazyka bola už v tom čase považovaná za prekážku v dosahovaní jednoty medzi európskymi krajinami. Spomínaný program zavádzal cudzí jazyk do základných a stredných škôl, vydal odporúčania pre vyššie sekundárne vzdelávacie inštitúcie, ako aj pre vzdelávanie dospelých, vzdelávanie budúcich učiteľov cudzích jazykov a dokonca odporúčania pre výskum. Ďalším veľkým projektom Rady Európy bol projekt č. 12, známy ako *Learning and Teaching Modern Languages for Communication*, ktorý vznikol v Štrasbourgu v r. 1988 z potreby posunúť sa z teoretickej roviny, z detailných konečných cieľov, ktoré popisoval Projekt č. 4, do praktickej roviny, do vytvorenia modelu ako prakticky učiť cudzí jazyk. Do popredia sa dostáva študent a učiteľ, ktorý sa má vzdelávať na medzinárodných workshopoch, aby si osvojil metodológiu a rôzne učebné pomôcky a materiály. Joe Sheils, riaditeľ lingvistického inštitútu v Dubline, jeden zo štyroch členov výboru, ktorí koncipovali tento projekt, zhromaždil do publikácie *Communication in the Modern Languages Classroom* celú filozofiu projektu, a síce, že „nemôžeme sa uspokojiť s vyhláseniami o konečných cieľoch...Musíme venovať väčšiu pozornosť prostriedkom, ako tieto ciele dosiahnuť.“ (Sheils, 1993). Táto publikácia je v podstate míľnikom v evolúcii úsilia Rady Európy v oblasti moderných jazykov a je odporúčaná ako referenčná publikácia pre učiteľov jazykov ako aj pre učiteľov budúcich učiteľov. Podrobne popisuje ako učiť všetky jazykové zručnosti na princípe komunikatívneho osvojovania cudzieho jazyka, pričom sa venuje najmä anglickému a francúzskemu jazyku, ale všima si aj nemecký, taliansky a španielsky jazyk.

Ďalšou veľkou iniciatívou Rady Európy bolo vzdelávanie učiteľov vo východnej Európe po páde komunizmu. Od roku 1998 sa princípy Rady vzhľadom na jazykové vzdelávanie týkajú rozvoja jazykových zručností viac ako jedného cudzieho jazyka, zvýšenia počtu cudzích jazykov vyučovaných v školách, podpory flexibility v dizajne osnov, organizácie stretnutí pedagógov s cieľom výmeny skúseností vo výučbe cudzích jazykov a zabezpečenia možností celoživotného vzdelávania. Medzi jej hlavné dokumenty a nástroje v oblasti cudzích jazykov patria:

- *European Charter for Regional and Minority Languages* (1992)
– teraz podpísaný 19 krajinami,
- *Common European Framework of Reference for Languages – Learning, Teaching, Assessment* (2001),
- *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (2005),
- *European Language Portfolio* (prvýkrát vydané ako pilotáž v r. 2000 – 2001; dnes má viac ako 100 verzií národných dokumentov certifikovaných Radou Európy),
- *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (2007).

Jazyková politika Európskej únie sa prakticky začína v roku 2000, kedy bola prijatá Charta základných práv, ktorá zaväzuje Európsku úniu rešpektovať jazykovú rozmanitosť a zakazuje diskrimináciu z dôvodu jazyka.

Lisabonská stratégia, prijatá v roku 2000, zdôrazňovala význam učenia sa cudzích jazykov pre zvyšovanie konkurencieschopnosti Európy. Pôvodný plán tejto stratégie tvrdil, že do roku 2010 sa Európska únia zmení na najdynamickejšiu a najkonkurencieschopnejšiu poznatkovo orientovanú ekonomiku sveta (society of knowledge) schopnú udržateľného hospodárskeho rastu s novými a lepšími zamestnaneckými príležitosťami a lepšou sociálnou kohéziou ako aj rešpektom k životnému prostrediu. Vzhľadom na nereálnosť týchto cieľov bola Lisabonská stratégia revidovaná, došlo k nastaveniu nižších cieľov a nasmerovaniu sa najmä na ekonomiku členských štátov.

V marci 2002 Európska rada v Barcelone prijala plán na zlepšenie ovládania základných zručností občana EU, a zvlášť pritom zdôraznila posilnenie výučby minimálne dvoch cudzích jazykov od útleho veku (materinský jazyk plus dva).

K tomu, aby sa Európska únia stala najlepšou znalostnou ekonomikou sveta, mala prispieť aj Berlínska deklarácia z r. 2001, ktorá je nasmerovaná na zabezpečenie kvality v terciárnom vzdelávaní: *Language Studies in Higher Education : A Key Contribution to European Integration* (<http://web.fu-berlin.de/>).

V novembri 2002 vypracovala Európska komisia dokument na podporu jazykového vzdelávania a jazykovej rôznorodosti. V júli 2003 prijala tzv. Akčný plán 2004 – 2006, ktorý okrem množstva iných záujmov, zdôraznil široké informovanie o výhodách celoživotného

jazykového vzdelávania pre všetkých občanov, skvalitnenie výučby cudzích jazykov a vytvorenie priaznivejšieho prostredia pre jazykové vzdelávanie.

Od samotného začiatku vyzdvihovala Európska únia úlohu vzdelávania učiteľov a na podporu vzniklo niekoľko aktivít a nástrojov, z ktorých najdôležitejší je dokument *European Profile of the Language Teacher* (2004).

Bol to predovšetkým José Manuel Barroso, predseda Európskej komisie v rokoch 2004 - 2014, kto inicioval vytvorenie koherentného a komplexného rámca vzťahujúceho sa na nariadenia, záväzky, politiky a iné iniciatívy ohľadom multilingvalizmu. Jemu pripisujeme fakt, že Európska únia má komplexnú jazykovú politiku v oblasti vzdelávania, kultúry, tlmočníctva, prekladu a publikácií. Vývin takejto politiky smeroval až k vytvoreniu samostatného portfólia, podpísaného 1. januára 2007 jedným z nových komisárov, Leonardom Orbanom (Záverečná správa skupiny na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť - *The Final Report of the High Level Group on Multilingualism*) (bookshop.europa.eu). V tejto správe sa rozoberá otázka multilingvalizmu ako fenoménu, ktorý priniesol život v Európskej únii; popisuje stratégie na podporu učenia sa cudzích jazykov, zvýšenie motivácie, úlohu médií v jazykovom vzdelávaní, význam znalostí jazykov pre obchod (ELAN study), nové trendy a potreby spojené s otázkou tlmočenia a prekladu a tiež sa venuje regionálnym a menšinovým jazykom.

2.1.1 Plurilingvalizmus a multilingvalizmus

V terminológii Rady Európy sa plurilingvalizmus vzťahuje na individuálne používanie viac ako jedného jazyka a je chápaný skôr zo psychologického hľadiska. Multilingvalizmus zohľadňuje viac spoločensko-lingvistický aspekt a vzťahuje sa na spoločnú existenciu viacerých jazykov v danom regióne alebo štáte, ktorého obyvatelia nemusia byť nevyhnutne plurilingvistickí. Európska únia používa len termín multilingvalizmus, ktorý sa vzťahuje na používanie viacerých jazykov u jednotlivca, ako aj na koexistenciu rozličných jazykov v jednej geografickej oblasti. Postoj Únie k multilingvalizmu dokumentuje prvýkrát publikácia *Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť - New Framework Strategy for Multilingualism* (2005), ktorá podporuje všetky členské štáty v snahe zachovávať multilingválne prostredie inštitúcií Európskej únie, ktoré využívajú translatívne a interpretačné služby, ďalej zdôrazňuje najväčšiu výhodu, akú početnosť jazykov zohráva v európskej ekonomike a v neposlednom rade podporuje, aby sa všetci občania Európskej únie učili a hovorili viacerými jazykmi (eur-lex.europa.eu). *The Final Report of the High*

Level Group on Multilingualism chápe multilingvalizmus ako schopnosť spoločností, inštitúcií, skupín alebo jednotlivcov zapojiť sa do bežného života viac ako jedným jazykom. V tomto kontexte je jazyk definovaný neutrálne ako variant, ktorý určitá skupina pripisuje sebe ako prostriedok bežnej komunikácie. Medzi takéto varianty patria regionálne jazyky, dialekty a posunkový jazyk. Navyše sa termín multilingvalizmus vzťahuje na koexistenciu rozličných jazykových komunít v jednej geografickej, geo-politickej alebo politickej oblasti. Vzhľadom na takéto vysvetlenie multilingvalizmu možno konštatovať, že vzrastajúci počet ľudí v Európskej únii sú multilingválni alebo dokonca multigramotní (multiliterate), pretože hovoria autochtónnym regionálnym alebo menšinovým jazykom okrem národného (hlavného) jazyka, alebo hovoria svojím jazykom ako migranti v hostujúcej krajine, ktorej jazyk tiež používajú, alebo vyrastajú v rodinách, kde sa hovorí viacerými jazykmi, alebo trávajú určitú časť života v multilingválnom prostredí, čo sa prejavuje napríklad v programe Erasmus (EuROpean Community Action Scheme for the Mobility of University Student). Dnes možno konštatovať, že pre značný počet ľudí žijúcich v Európe stratil pojem „materinský jazyk“ svoj pôvodný význam a možno by bolo vhodnejšie použiť termín „prvý jazyk“ alebo „prvé jazyky“.

Finálna správa o multilingvalizme tiež podčiarkuje zmenu v správaní sa obyvateľov Európskej únie, ktorá je spôsobená najmä nárastom počtu členských štátov, veľkú migráciu v rámci Únie, chopenie sa príležitostí, či už jednotlivcov alebo organizácií, ktoré poskytuje jednotný trh, a to má za následok nárast obchodu a vyššiu mobilitu robotníkov. V mnohých oblastiach ľudskej činnosti sa prejavuje globalizácia a internacionalizácia, s čím je spojená aj revitalizácia regiónov a medzi-regionálnych oblastí v členských štátoch, a tiež migrácia do Únie. Ohromný rozvoj informačno – komunikačných technológií umožňuje, okrem iného, aj okamžitú komunikáciu z jedného miesta sveta na druhé. Nesmierne dôležité je vytvorenie Európskeho vysokoškolského vzdelávacieho a výskumného priestoru, ktorý umožňuje nárast v mobilite študentov vysokých škôl, to následne spôsobuje zmeny v profiloch zamestnaní a zvýšenú mobilitu medzi zamestnaniami a v neposlednom rade je to aj rozmach globálneho turizmu.

Európske centrum moderných jazykov v Grazi, ktoré patrí pod Radu Európy, vypracovalo projekt VALEUR (Valuing All Languages in Europe), ktorý konštatuje, že v 22 krajinách, ktorých sa projekt dotýkal, sa hovorí nie menej ako 438 jazykmi. Inými slovami, všetky členské štáty EU sa prakticky stali multilingválnymi a multikultúrnymi spoločnosťami. Navyše, vzrastá povedomie o dôležitosti veľkých

ne-európskych svetových jazykov ako je bengálčina, hindčina, japončina a čínština (scilt.org.uk).

2.1.2 Spoločné hodnoty a záväzky Rady Európy a Európskej únie na poli jazykového vzdelávania

Ekonomika

Na poli vzdelávania obe inštitúcie podporujú výučbu dvoch cudzích jazykov počas povinnej školskej dochádzky, začiatok učenia sa prvého cudzieho jazyka od útleho detstva (v predprimárnom, resp. primárnom vzdelávaní = ISCED 1, 2011), znižovanie vekovej hranice pre začatie výučby druhého cudzieho jazyka (ISCED 2, 2011), podporujú vzdelávanie v regionálnych a menšinových etnických jazykoch a usilujú sa o zabezpečenie kvalitného jazykového vzdelávania. Tieto ciele a politiky zdôvodňujú spoločenskými potrebami, keďže jazykové zručnosti prispievajú k ekonomickému rastu. Vzdelávanie sa považuje za najlepšiu investíciu. V súlade s Lisabonskou stratégiou sú zručnosti vo viacerých jazykoch dôležité pre ekonomiku EU ako celku, pre súťaživosť individuálnych spoločností a pre vyhliadky zamestnania jednotlivcov. V r. 2005 vydala Európska komisia štúdiu nazvanú ELAN (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* = *Účinky nedostatočných cudzojazyčných schopností v podnikoch na európske hospodárstvo*), ktorá skúmala takmer 2000 exportných malých a stredných podnikov (SMEs = small and medium -sized enterprises) v 29 štátoch Európy, aby priniesla údaje o prístupoch k využívaniu jazykových zručností, o interkultúrnych kompetenciách, o povedomí jazykových stratégií, o strate obchodu kvôli nedostatočným jazykovým schopnostiam, o budúcich exportných zámeroch a s tým spojených naplánovaných požiadavkách pre ďalšie jazykové zručnosti. 50 % malých a stredných podnikov v EU sú exportnými podnikmi a sú produktívnejšie ako neexportné organizácie. Jazyk a interkultúrne povedomie boli uznané ako relevantné vzhľadom na úspech v exporte a pritom značné straty v obchode boli dôsledkom nedostatočných jazykových zručností (100 miliárd eur za rok je číselný odhad ekonomických strát kvôli neschopnosti dorozumieť sa v cudzom jazyku v sektore malých a stredných podnikov). Štúdia ELAN poukázala aj na fakt, že nejde len o otázku, aký jazyk sa v obchodných situáciách vyžaduje, ale aj ako použiť daný jazyk v komunikačných situáciách. Toto by malo byť ukazovateľom pre vzdelávacie inštitúcie, aby definovali študijné výsledky vzhľadom na kompetencie, ktoré sú žiaduce pre konkrétne situácie. V tomto smere je nevyhnutné, aby aj inštitúcie terciárneho vzdelávania (ISCED 5, 2011) poskytovali adekvátne odborné jazykové vzdelávanie s ohľadom

na uplatniteľnosť na globálnom trhu práce. Takisto existujúce podniky musia poskytovať možnosti vzdelávania sa v cudzom jazyku pre svojich zamestnancov. Okrem angličtiny dnes najmä v obchode vzrastá záujem o svetové jazyky ako je arabčina, čínština, hindčina, japončina a ruština. Faktom v súčasnosti však je, že tieto jazyky nemajú veľké zastúpenie v edukačných systémoch a inštitúciách, ktoré by preto mali profesionalizovať vzdelávanie aj v týchto jazykoch na paneurópskej úrovni (ec.europa.eu).

Mierový proces

Rada Európy aj Európska únia zhodne podčiarkujú aj fakt, že znalosť cudzích jazykov prispieva k mierovému procesu vo vzájomnej interakcii a komunikácii. Učenie sa iným jazykom vedie k hlbším znalostiam komunity a kultúry krajiny, ktorej jazyk sa učíme čo prispieva k vyhýbaniu sa stereotypom, podporuje toleranciu a zabraňuje xenofóbii.

Individuálne výhody učenia sa cudzích jazykov

Čo sa týka výhod učenia sa cudzích jazykov pre jednotlivca, výskumy ukazujú, že takéto vzdelávanie podporuje pozornosť, pamäť, utváranie pojmov, kritické a analytické myslenie, riešenie problémov, kognitívne zručnosti, uľahčuje učenie sa ďalších jazykov a v neposlednom rade tiež oddaľuje mentálne ochorenia. Pomáha tiež rozvíjať cit pre interpersonálnu komunikáciu a interkultúrne kompetencie, podporuje toleranciu, zvyšuje šance na uplatniteľnosť sa na trhu práce a zlepšuje profesionálnu kariéru jednotlivca.

2.2 Angličtina ako lingua franca

The Final Report of the High Level Group on Multilingualism uvádza, že angličtina je jazykom č. 1 v školských edukačných systémoch vo väčšine krajín Európy. 90 % žiakov v sekundárnom vzdelávaní v EU sa učí ako prvý cudzí jazyk angličtinu. Tento trend sa odráža, podľa výsledkov prieskumu Eurobarometer 2005, aj v odpovediach oslovených účastníkov prieskumu, ktorí uviedli angličtinu ako jazyk, ktorým sa vedia dorozumieť okrem materinského jazyka. Publikácia Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v Európe (*Key data on teaching languages at schools in Europe*), ktorú v roku 2012 vydala informačná sieť Eurydice, tiež uvádza štatistiku, že v primárnom vzdelávaní (ISCED 1, 2011) má angličtina ako prvý cudzí jazyk 60 % zastúpenie, iba 4 % patria nemčine a 6 % žiakov sa učí francúzštinu. V sekundárnom vzdelávaní (ISCED 2 a 3, 2011) je situácia pre angličtinu ešte priaznivejšia – 90 % študentov si ju volí ako prvý cudzí jazyk, 20 % si volí francúzštinu a 20 % nemčinu.

Aj prieskum ESCL uvádza, že v 14 krajinách alebo regiónoch, kde sa prieskum uskutočnil, je angličtina povinný prvý cudzí jazyk.

Problémom, ktorému dnes čelíme najmä v jazykovom vzdelávaní na vysokej škole (ISCED 5, 1997, ISCED 6,7,8, 2011) je, že na nižších stupňoch vzdelania (ISCED 3,4,5, 2011) sa stále učí angličtina ako tzv. learner's language a nie ako user's language. To tradične znamená, že na týchto stupňoch vzdelania sa u nás stále nevníma študent ako učiaci sa jednotliviec pripravený na komunikáciu s rodeným hovoriacim v rámci spoločensko-kultúrnych noriem a v rámci anglicky hovoriacich krajín. Súčasná doba si vyžaduje najmä aktívne komunikačné schopnosti, do popredia vystupuje zameranie sa vo výučbe na plynulosť viac ako na presnosť. Navyše je nutné rozvíjať interkultúrne kompetencie skôr ako len sprostredkovať informácie o spoločensko-kultúrnych aspektoch života v anglicky hovoriacich krajinách. Z toho vyplýva, že pre praktický život a nevyhnutnú bežnú plynulú komunikáciu je na mieste učiť sa angličtinu ako jazyk pre použitie, a výsledkom takejto výučby by bol aj lepší štart a pripravenosť na učenie sa odbornej angličtiny.

2.3 Výučba jazykov v školách v Európe

V tejto časti popíšeme niekoľko hlavných údajov zverejnených v publikácii *Key Data on Teaching Languages in Schools In Europe* (2012).

Publikácia obsahuje údaje z niekoľkých zdrojov: *Eurydice*, *Eurostat*, *European Survey on Language Competences* (ESLC = Európsky prieskum jazykových kompetencií), európsky prieskum OECD (Organization for Cooperation and Development) – PISA (Programme for International Standard Assessment = Program pre medzinárodnú normu hodnotenia), dáta z programu Comenius – ďalšie vzdelávanie, ktorý je súčasťou Programu pre celoživotné vzdelávanie (LLP – Life Long Programme). Údaje pochádzajú z rokov 2009 – 2011.

Výučba prvého cudzieho jazyka v Európe začína v priemere keď žiaci dovŕšia 6 – 9 rokov. Výnimku tvorí Belgicko, kde nemecky hovoriaca komunita začína s výučbou cudzieho jazyka od troch rokov veku dieťaťa. Hoci štatistické údaje o situácii s učením cudzieho jazyka v slovenských škôlkach nemáme, myslíme si, že dnešný trend zavádzania výučby anglického jazyka v predprimárnom vzdelávaní (ISCED 0, 2011), aj keď zatiaľ formou voľnočasovej aktivity, rapídne vzrastá a predpokladáme podobnú situáciu aj v iných krajinách Európy. Čo sa týka časovej dotácie na výučbu cudzieho jazyka, vzhľadom

na celkový počet hodín, táto výučba väčšinou nepresahuje 10%. Výnimku tvorí opäť Belgicko, ďalej Luxembursko, Malta a Chorvátsko, kde je to v priemere okolo 15% z celkového počtu hodín. Ako možno predpokladať, výučba druhého cudzieho jazyka začína neskôr, a tak žiaci dostávajú podstatne menej výučby tohto predmetu, kým skončia povinnú školskú dochádzku.

V sekundárnom vzdelávaní vo väčšine z 32 krajín, v ktorých sa robil výskum úrovne jazykového vzdelávania, ktoré je obsahom spomínaných publikácií, sa kurikulum značne diverzifikuje a študenti majú možnosť sami si zvoliť edukačnú náplň predmetov, ktoré ponúkajú rozličné možnosti pre štúdium cudzieho jazyka. Podľa získaných údajov, v Luxembursku, Lichtenštajnsku a na Islande, sa študenti musia učiť až štyri cudzie jazyky.

2.3.1 Ponuka jazykov

Angličtina je povinný jazyk v 14 krajinách alebo regiónoch z počtu 32 krajín zúčastnených na prieskume. Je to teda najviac vyučovaný jazyk na všetkých stupňoch vzdelávania. Druhým najviac vyučovaným jazykom je nemčina alebo francúzština. Nemčina je populárna najmä v strednej a východnej Európe, francúzština viac v južnej Európe. Pozíciu tretieho alebo štvrtého cudzieho jazyka zastáva španielčina, a to najmä vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (ISCED 3,4,5, 2011). V Lotyšsku, Litve a Bulharsku je obľúbená aj ruština.

V súlade s jazykovou rôznorodosťou a zachovávaním menšinových a regionálnych jazykov, ktoré Európska únia aj Rada Európy proklamuje a podporuje, ich výučba sa zachováva aj v krajinách, kde tieto jazyky nemajú oficiálny status.

Latinčina a starogréčtina sú jazyky, ktoré ponúka na štúdium vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (ISCED 3, 2011) asi polovica všetkých európskych krajín.

Výučba cudzieho jazyka a prieskum

Zámerom ESLC prieskumu (ec.europa.eu), bolo nielen priniesť obraz o reálnych znalostiach cudzieho jazyka u detí od 13 do 16 rokov, ale aj priniesť informácie o jazykovom vzdelávaní, učebných metódach a jazykových osnovách vo vybraných edukačných systémoch EU. ESLC prieskum je vlastne výsledkom spoločného úsilia 16 zúčastnených edukačných systémov zmerať jazykové kompetencie približne 54000 žiakov v Európe, a tak monitorovať progres vzhľadom k napĺňaniu barcelonského cieľa. Európska komisia iniciovala tento prieskum so zámerom, že zozbierané výsledky:

- umožnia stanoviť tzv. európsky indikátor jazykových kompetencií,

- poskytnú spoľahlivé informácie o jazykovom vzdelávaní a o jazykových kompetenciách mladých ľudí,
- vďaka dotazníkom, ktoré sú súčasťou testov, tvorcovia jazykovej politiky, učitelia a žiaci získajú strategické informácie o stave jazykového vzdelávania v zúčastnených krajinách EU.

Každá krajina testovala žiakov v dvoch z piatich najčastejšie vyučovaných oficiálnych jazykov EU: angličtine, francúzštine, nemčine, taliančine a španielčine. V každom edukačnom systéme boli vybrané dve vzorky žiakov, na ktorých sa testovala znalosť prvého a druhého cudzieho jazyka; t.j. každý žiak bol testovaný len z jedného jazyka. Prieskum hodnotil schopnosť používať cudzí jazyk účelne, teda aby bol pochopený písaný a hovorený text, ako aj schopnosť vyjadriť sa písomne.

Väčšina krajín odporúča klásť dôraz na orálne/ ústne zručnosti – počúvanie s porozumením a hovorenie – v primárnom vzdelávaní (ISCED 1, 2011). Na konci povinnej školskej dochádzky (ISCED 2, 2011) majú však všetky zručnosti – počúvanie s porozumením, hovorenie, písanie a čítanie – rovnakú pozíciu v takmer všetkých osnovách.

Minimálna úroveň dosiahnutých znalostí na konci povinnej školskej dochádzky je A2 a B1 pre prvý cudzí jazyk, A 1 a B1 pre druhý cudzí jazyk.

Značné rozdiely medzi krajinami v Európe sú v normách pre počet žiakov v triede pri výučbe cudzieho jazyka. Na Slovensku je norma 17 žiakov, vo Veľkej Británii 33 žiakov. Údaje, ktoré boli získané v Európskom prieskume jazykových kompetencií (ESLC) však ukazujú, že vo väčšine krajín veľkosť triedy je zvyčajne pod maximálnou normou.

Podľa študentov, ktorí sa zúčastnili tohto prieskumu, používanie informačných a komunikačných technológií nie je bežné počas jazykovej výučby. Len 20% študentov uvádza, že pravidelne používajú IKT počas jazykových hodín. Výnimku v tomto smere opäť predstavuje Belgicko, a to francúzsky a nemecky hovoriaca komunita a tiež Holandsko, kde sa používajú počítačové programy pri jazykovej výučbe vo väčšej miere.

Čo sa týka používania cieľového jazyka zo strany učiteľov, väčšina študentov v prieskume uviedla, že učitelia nepoužívajú výlučne len cieľový jazyk na hodinách cudzieho jazyka.

V prieskume sa tiež zisťovala úroveň motivácie študentov pre učenie sa cudzieho jazyka. Percento študentov, ktorí považujú angličtinu za dôležitú pre svoje ďalšie vzdelávanie,

prácu a dobrú pozíciu je vyššie ako percento tých, ktorí považujú angličtinu za dôležitú pre ich osobný život. Pre iné jazyky percentá značne klesajú.

Prieskum ESLC tiež zisťoval organizovanie exkurzií alebo tematických výletov vo vzťahu k výučbe cudzieho jazyka, keďže aj toto je spôsob stimulácie záujmu o štúdium. Opäť je to Belgicko a Holandsko, kde sa týmto aktivitám venuje najväčšia pozornosť a najmenej exkurzií sa zúčastňujú študenti vo Švédsku.

2.4 Učiteľia cudzieho jazyka

Z prieskumu ESLC vyplýva, že 98,6% učiteľov je plne kvalifikovaných na výučbu cudzieho jazyka. Percentá sa pohybujú od 57,5% v Estónsku po 97, 2% v Španielsku. Tí, ktorí nemajú plnú kvalifikáciu však udávajú, že majú nejaký typ jazykového certifikátu.

Čo sa týka obsadenia pracovnej pozície učiteľa cudzieho jazyka, 25% riaditeľov škôl má problémy. Najkritickejšia situácia je opäť v Belgicku, čo podľa nášho názoru môže paradoxne vyplývať aj zo značne vysokého podielu výučby a ponuky širokej škály cudzích jazykov na školách.

Čo sa týka špecializácie, v primárnom vzdelávaní (ISCED 1, 2011) učia cudzí jazyk učiteľia všeobecného aj špeciálne jazykového zamerania, zatiaľ čo v sekundárnom vzdelávaní (ISCED 2, 3, 2011), učiteľia jazyka sú výlučne odborníci s jazykovým zameraním.

Len veľmi malý počet krajín prijal oficiálne nariadenia, aby budúci učiteľia cudzieho jazyka strávili určitú dobu vzdelávania v krajine, ktorej jazyk budú učiť.

Situácia nie je priaznivá ani v participácii hostujúcich učiteľov z krajiny cieľového jazyka vo všetkých krajinách, ktoré sa zúčastnili prieskumu ESCL.

2.4.1 Európsky profil učiteľa cudzieho jazyka

Tento referenčný rámec sa zaoberá profilom učiteľa cudzieho jazyka v 21. storočí. Je však určený nielen pre samotných učiteľov, ale aj tvorcov edukačnej politiky.

Zistenia, ktoré obsahuje táto publikácia sú výsledkom štúdie (tzv. Delphi study), ktorá prebehla v období od februára do júla 2004 medzi expertmi z univerzít v Británii, Francúzsku, Rakúsku, Nemecku, Španielsku, Taliansku, Fínsku, Nórsku, Lotyšsku a Poľsku. Podstatou takéhoto druhu štúdie je zapojiť veľké množstvo odborníkov z jednej oblasti do procesu hľadania spoločného stanoviska bez toho, aby niektorí zo zúčastnených zaujal dominantný postoj v riešení danej situácie. Získavanie dát prebieha formou mailovej,

telefonickej alebo osobnej komunikácie, pričom medzi odborníkmi kolujú dokumenty a dotazníky, ku ktorým sa majú vyjadriť a navrhnúť riešenia.

Výsledkom spoločných postojov, ktoré vyjadrovali európski univerzitní učitelia cudzích jazykov v prípadových štúdiách, sú závery v týchto kľúčových oblastiach: štruktúra edukačných kurzov, roly učiteľa cudzieho jazyka, výučbové a učebné stratégie a zručnosti a tiež hodnoty, ktoré pri učení sa jazyku treba podporovať a zveľaďovať. Všetku participujúce strany zhodne uvádzajú, že je nutné do vzdelávacieho procesu učiteľov cudzieho jazyka zavádzať inovatívne metódy a tiež umožniť a podporovať ich mobilitu, aby mohli spolupracovať s učiteľmi z iných európskych krajín a vymieňať si poznatky a vedomosti.

Medzi kľúčové ciele v štruktúre výučby cudzieho jazyka patrí výcvik, výučba a tréning v týchto konkrétnych oblastiach:

- kurikulum, ktoré zavádza akademické štúdium a praktickú skúsenosť s vyučovaním,
- praktický modulárny spôsob počiatočného aj pokračujúceho vzdelávania budúcich učiteľov,
- explicitný rámec pre pedagogickú prax (stupne a prax),
- spolupráca s mentorom a pochopenie hodnoty tejto spolupráce,
- skúsenosť s interkultúrnym a multikultúrnym prostredím,
- spolupráca s partnerskými školami v zahraničí – návštevy, výmenné pobyty, spolupráca cez informačné a komunikačné technológie,
- časť študijného obdobia strávená v krajine, ktorej jazyk bude učiteľ vyučovať,
- možnosť pozorovať a participovať na výučbe vo viac ako jednej krajine,
- kontinuálne zlepšovanie pedagogických zručností ako súčasť ďalšieho vzdelávania,
- pokračujúce vzdelávanie učiteľov budúcich učiteľov; tréning školských mentorov v tom, ako mentorovať,
- podpora spolupráce medzi budúcimi učiteľmi cudzích jazykov,
- metodológia výučby s použitím najmodernejších techník a aktivít v triede,
- rozvíjanie kritického prístupu k výučbe a učeniu,
- počiatočné vzdelávanie učiteľov cudzieho jazyka zahŕňa kurz v jazykovej spôsobilosti a stanoví jazykové kompetencie budúceho učiteľa,
- informačné a komunikačné technológie pre pedagogické požívanie v triede, pre osobné plánovanie, organizáciu a hľadanie informačných zdrojov,

- rôzne formy hodnotenia a spôsobov zaznamenávania progresu u študenta,
- kritické hodnotenie národných a regionálnych osnov,
- pokiaľ ide o ciele a výstupy, tréning v teórii a v praktických interných a externých formách hodnotenia,
- tréning spôsobov adaptácie sa edukačnému kontextu a individuálnym potrebám študentov,
- tréning v kritickom hodnotení, vývine a praktickom uplatnení učebných materiálov a zdrojov,
- tréning v metódach učenia sa učiť,
- tréning v rozvoji reflektívnych praktík a sebahodnotení,
- tréning v rozvíjaní individuálnych stratégií učenia sa cudzieho jazyka,
- tréning spôsobov udržania a posilnenia osobných jazykových kompetencií,
- tréning v praktickej aplikácii učebných osnov a syláb; tréning v pozorovaní a hodnotení kolegov (peers),
- tréning v rozvoji vzťahov s edukačnými inštitúciami v náležitých krajinách,
- tréning v akčnom výskume,
- tréning v zavádzaní výskumu do výučby,
- tréning vo vyučovacej metóde CLIL,
- tréning v používaní Európskeho jazykového portfólia pre sebahodnotenie,
- tréning v udržiavaní spoločenských a kultúrnych hodnôt,
- tréning v integrácii rozmanitosti jazykov a kultúr,
- tréning v dôležitosti výučby a učenia sa cudzích jazykov a kultúr,
- tréning vo vyučovaní o európskom občianstve,
- tréning v práci v tíme, spolupráci a vytváraní sietí vnútri aj mimo školy,
- tréning v oblasti celoživotného vzdelávania.

2.5 Podporné aktivity výučby cudzích jazykov

Európska únia vyčlenila na Program celoživotného vzdelávania (LLP) niekoľko miliónov eur od roku 2007 do roku 2013. Medzi podporné aktivity výučby cudzích jazykov patrí napríklad Európsky deň jazykov, ktorý sa koná každoročne od roku 2011 vždy 26.9. Medzi ďalšie iniciatívy, ktoré vyvíja Európska komisia, patria „Európska značka pre jazyky“ a „Európsky učiteľ jazykov“, ktoré oceňujú najmä inovatívne metódy a prístupy vo vyučovaní cudzích jazykov. Súčasťou programu Európskej komisie pre školy Comenius

je aj eTwinning, ktorý podporuje rozvoj spolupráce európskych škôl prostredníctvom využívania informačných a komunikačných technológií v rôznych predmetoch. Tento program sa začal realizovať v roku 2005 a od roku 2007 je pevne integrovaný do Programu celoživotného vzdelávania a je podporovaný 33 ministrami školstva. Je sprístupnený v 25 jazykoch a je v ňom zaregistrovaných takmer 170 000 škôl v rámci viac ako 5 324 projektov, ktoré realizujú dve alebo viaceré európske partnerské školy. Medzi ďalšie aktivity EU podporujúce jazykové vzdelávanie patria programy Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig. Významné aktivity a projekty vytvára aj Európske centrum moderných jazykov v Gazi a nepochybne aj Divízia jazykovej politiky pri Rade Európy v Štrasburgu (Kelly a kol., 2004).

2.6 Úloha médií v jazykovom vzdelávaní

Záverečná správa skupiny na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť - *The Final Report of the High Level Group on Multilingualism*, z nášho pohľadu najpraktickejšia publikácia, ktorá v kontexte európskej jazykovej politiky vyšla, popisuje aj ohromnú moc, akú by v podpore multilingvalizmu mohli zohrať médiá. Príkladom je Fínsko, ktoré podporuje samotnými programami v cudzom jazyku motiváciu učiť sa. Túto metódu nazývame „edutainment“, teda zábavné neformálne učenie, ktoré má silu pritiahnuť ku vzdelávaniu ľudí všetkých vekových kategórií. Správa opisuje jeden príklad z Fínska, kde televízia vymyslela a uskutočnila reality show na podporu učenia sa taliančiny (Una casa in Italia). Tento program nadobudol formu súťaže a súťažiaci sa on-line učili kurz taliančiny, ktorý bol zadarmo aj pre divákov. Efekt bol enormný; jazykové školy, ktoré ponúkali vo svojich kurzoch taliančinu zaznamenali vysoký nárast prihlásení sa do kurzov taliančiny, dokonca aj rok po skončení tejto reality show. Televízne programy s titulkami môžu byť teda tiež efektívnym nástrojom na učenie sa jazyka, a bolo by vhodné povzbudiť televízne spoločnosti, ktoré normálne používajú dabing, aby ponúkali pre divákov aj možnosť pozerania filmu v pôvodnom znení.

2.7 Jazykové vzdelávanie v Európe - závery

Analýza dostupných dokumentov o jazykovom vzdelávaní v Európe nám ukázala, že politika multilingvalizmu v Európe je podporovaná existenciou veľkého množstva publikácií, záverečných správ a odporúčaní. Musíme však konštatovať, že väčšinou obsahujú samotné ciele, aké majú byť v jazykovom vzdelávaní dosiahnuté, menej priestoru je venovaného procesu, ako tieto ciele dosiahnuť. Z vlastnej skúsenosti tiež predpokladáme,

že učitelia cudzích jazykov u nás nemajú hĺbkové znalosti o existencii týchto dokumentov, ktoré sú nesporne užitočnými nástrojmi na ceste k zlepšovaniu jazykového vzdelávania. Z nášho prieskumu uvedených dokumentov vyplýva, že európske inštitúcie sa snažia o rozšírenie jazykovej gramotnosti smerom k menej používaným, ale aj menšinovým a regionálnym jazykom, pričom angličtina zastáva pozíciu lingua franca.

3 Výučba cudzích jazykov na základných a stredných školách

Vláda Slovenskej republiky (SR) dňa 12. septembra 2007 schválila *Akčný plán pre implementáciu koncepcie výučby cudzích jazykov v základnej škole (ZŠ) a strednej škole (SŠ)* (www.rokovania.sk). Nový model vyučovania cudzích jazykov mal za cieľ ponúknuť efektívne a globálne riešenia v oblasti zvýšenia kvality jazykového vzdelávania, pričom žiakom SR:

- garantuje dosiahnutie komunikačnej úrovne A2/B2 podľa SERR v prvom cudzom jazyku (CJ) a komunikačnú úroveň A1/B1 podľa SERR v druhom CJ rovnako u všetkých študentov edukačného systému v SR po skončení strednej školy,
- zabezpečí uznanie dosiahnutého jazykového vzdelania vo všetkých členských štátoch Európskej únie a Rady Európy,
- zaručí absolventom SOŠ vrátane SOU možnosť uplatnenia sa na európskom trhu práce a tým podporí znalostnú ekonomiku a celoživotné vzdelávanie.

Schválená koncepcia bola výstupom z projektu ESF *Prehĺbenie efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do Európskej únie*. Tento dokument, ktorý tvorí samostatnú prílohu schválenej koncepcie (viď webová stránka MŠ SR) a zahŕňa rozsiahly výskum z oblasti jazykovej politiky v SR, ponúka podrobný, aktuálny stav vo výučbe cudzích jazykov, ako aj analýzy stavu jazykovej prípravy žiakov a učiteľov vo vybraných európskych krajinách. Skúma problémy ohľadom zabezpečenia kontinuity vo výučbe cudzích jazykov v ZŠ a SŠ v SR. Napokon navrhuje konkrétne riešenia pre zefektívnenie výučby cudzích jazykov vo formálnom vzdelávaní stanovením optimálneho a alternatívneho modelu učebného plánu pre predmet cudzí jazyk a ponúka novú koncepciu pre tvorbu cieľového programu pre vybrané cudzie jazyky: AJ, NJ, RJ, FJ, ŠJ a TJ.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v tomto dokumente uvádza zaviesť v školskom roku 2008/2009, resp. 2009/2010 jednotný variant učebného plánu od 5. resp. 3. ročníka všetkých ZŠ v SR a vyučovať podľa novej koncepcie (učebné osnovy, vzdelávacie štandardy, národné učebnice). Predkladá zavedenie 1. cudzieho jazyka do septembra 2011/2012 a zavedenie 2. cudzieho jazyka do septembra 2012/2013 v súlade so SERR. Fáza realizácie pre zavedenie nového modelu bola podľa dokumentu určená na obdobie 2008 – 2018 a mala zabezpečiť, aby už od školského roku 2008/2009 bola dodržaná kontinuita vo výučbe CJ pri prechode zo ZŠ na SŠ na úrovni, ktorú žiak dosiahol podľa absolvovaného

variantu učebného plánu vo všetkých CJ, ktoré sa na škole vyučujú (žiak, ktorý sa učil CJ v ZŠ, nemôže tento CJ študovať len ako začiatočník, či už z vlastnej vôle alebo vôle školy). V školských rokoch 2013-2017 sa malo zabezpečiť pokračovanie zavádzania predkladaného modelu v SŠ. Realizáciu tejto požiadavky mala kontrolovať Štátna školská inšpekcia. V SR už dlhodobo pôsobia základné školy, ktoré ponúkajú výučbu 1. CJ od 1. ročníka resp. 3. ročníka, prevažne anglického a nemeckého jazyka. V týchto školách sa s výučbou 2. CJ začína od 5. ročníka resp. 7. ročníka. Celoplošne je však aktuálne situácia na Slovensku oproti pôvodnému Akčnému plánu zmenená, nakoľko od septembra 2015 došlo na základných školách k zrušeniu povinného druhého cudzieho jazyka, a druhý cudzí jazyk ponúkajú školy len podľa záujmu ako voliteľný predmet.

3.1 Výučba cudzích jazykov na strednej škole

Dokument MŠ SR *Akčný plán pre implementáciu koncepcie výučby cudzích jazykov v ZŠ a SŠ* popisuje základnú požiadavku Európskej komisie a jej plnenie v kontexte formálneho vzdelávania v SR nasledovne: „V stredoškolskom vzdelávaní, mladí ľudia nadobúdajú základy zručností, ktoré im budú slúžiť po celý život pri učení sa cudzím jazykom. Členské štáty EÚ sa zhodli na tom, že žiaci by mali ovládať aspoň dva cudzie jazyky, s dôrazom na účinné komunikatívne schopnosti: aktívne zručnosti majú prednosť pred pasívnymi vedomosťami. Plynulosť prejavu na úrovni rodeného užívateľa jazyka nie je samotným cieľom, ale vyžaduje sa primeraná úroveň zručností v čítaní, počúvaní, písaní a rozprávaní v dvoch cudzích jazykoch. Zároveň sa predpokladajú interkultúrne kompetencie a schopnosť učiť sa cudzím jazykom, či už s pomocou učiteľa, alebo v pozícii samouka. Členské štáty by mali poskytovať adekvátne informácie rodičom ohľadom výberu prvého cudzieho jazyka, ktorý bude ich dieťa študovať, ako aj flexibilitu učebných osnov danej školy, ktorá umožní vyučovanie širšej škály cudzích jazykov.“ (MŠ SR, ŠPU, 2016)

Ďalej dokument uvádza: „V školskom roku 2004/2005 sa prvý krát realizovalo zavedenie nového systému externej maturitnej skúšky pre stredné školy z cudzích jazykov, ktorému predchádzalo päťročné monitorovanie z anglického a nemeckého jazyka. Cieľom externej časti maturitnej skúšky je jednotný vzdelávací výstup. Externá časť maturitnej skúšky z cudzích jazykov pozostáva z troch častí: čítanie a počúvanie s porozumením a (gramatika a lexika), ktoré sú porovnateľné s úrovňami SERR. Zároveň sa vytvorili možnosti a podmienky pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, zúčastniť sa maturitnej skúšky z cudzích jazykov. Zavedením novej maturity sa

zvýšilo vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov v oblastiach komunikatívnej didaktiky a testovania. Vypracoval sa návrh zavedenia dvoch CJ na všetky druhy stredných škôl tak, aby maturitné skúšky mohli prebiehať na úrovni A alebo B (B2 alebo B1 podľa SERR). Vypracovali sa jednotné výkonové štandardy (Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov pre maturitnú skúšku z cudzích jazykov: AJ, NJ, RJ, FJ, ŠJ, a TJ) pre jednotlivé úrovne maturitnej skúšky z CJ.“

Zavedenie externej maturitnej skúšky teda malo priniesť zabezpečenie reliabilného, validného a objektívneho obrazu o jazykovej kompetencii študenta. Od zavedenia tejto maturity Štátny pedagogický ústav monitoruje stav úrovne vedomostí, teda úspešnosť v testovaní študentov na všetkých stredných školách a po 10tich rokoch od zavedenia je situácia nezmenená v tom zmysle, že rozdiely v úspešnosti v riešení jednotlivých častí testu sú približne rovnaké každý rok. Z riešení je evidentné, že výučba gramatiky je skôr orientovaná na funkčnosť gramatických javov a nie na ich praktické použitie. Slovná zásoba sa neustále vyučuje a testuje izolovane, čoho dôkazom je, že maturanti preukazujú nedostatočné zručnosti v použití slovnej zásoby v rôznych kontextoch a majú tiež problémy so slovotvorbou. Bohužiaľ musíme smutne konštatovať, že študenti nevedia ani zručne písať slohové práce, nakoľko ich nácviku nie sú pravdepodobne dostatočne vedení počas štúdia na strednej škole.

3.2 Vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov na Slovensku

V *Akčnom pláne* sa o vzdelávaní učiteľov cudzích jazykov uvádza nasledovné:

„Základná požiadavka Európskej komisie a jej plnenie v kontexte formálneho vzdelávania v SR: Učitelia jazykov majú kľúčovú úlohu v budovaní viacjazyčnej Európy. Na rozdiel od učiteľov iných predmetov čelia výzve, aby zabezpečili také jazykové vzdelávanie, ktoré podporuje európske hodnoty otvorenosti voči ostatným, toleranciu odlišností a ochoty komunikovať s ostatnými. Je obzvlášť dôležité, aby všetci títo učitelia mali príslušné poznatky pri používaní daného cieľového jazyka a znalosť ako aj pochopenie s ním súvisiacej kultúry. Všetci učitelia cudzích jazykov by mali stráviť dlhšie obdobie v krajine kde sa daným jazykom hovorí, aby im bolo umožnené si pravidelne svoje vedomosti obnovovať. Zručnosti a osobné predpoklady vyžadované pri výučbe cudzích jazykov sú dostatočne známe. Prvotné školenia by mali poskytnúť učiteľom cudzích jazykov základnú výbavu praktických skúseností a techník. Učitelia jazykov potrebujú rady vyškolených lektorov, rovnako ako možnosti udržiavať si svoj jazyk a učiteľské zručnosti

na aktuálnej úrovni, prostredníctvom e – learningu, ako aj dištančného vzdelávania. Učitelia cudzích jazykov sa často môžu cítiť izolovaní, bez toho, aby si uvedomovali najnovšie trendy vývoja ich profesie a možností zlepšenia vlastnej prác. Môžeme predpokladať, že nemajú prístup k podporným informáciám v oblasti svojej práce a z týchto dôvodov je dôležité a nevyhnutné umožniť im kontakt a medzi sebou a orgánmi na tak regionálnej, ako aj národnej a európskej úrovni. V tejto oblasti majú členské štáty kľúčovú úlohu zabezpečiť, aby všetci učitelia cudzích jazykov mali: - primerané základné vzdelanie vrátane praktických školení pedagogiky v oblasti cudzích jazykov a skúsenosti z pobytu v krajine, ktorej jazyk vyučujú, a - pravidelný prístup k predplatenému in-service školeniu. Členské štáty zohľadňujú Rezolúciu Rady EK z 14. 2. 2002, ktorá ich vyzýva k podpore budúcich učiteľov cudzích jazykov tiež prostredníctvom využitia možností relevantných európskych programov zameraných na štipendiá realizované v krajinách danej jazykovej oblasti, ktorú študujú. Členské štáty sa vyzývajú prehodnotiť svoje súčasné postoje v oblasti školení učiteľov cudzích jazykov vo svetle výsledkov štúdie “Európsky profil vzdelávania pre učiteľa cudzích jazykov“. Členským štátom bolo doporučené odstrániť právne a administratívne prekážky zabraňujúce mobilite učiteľov cudzích jazykov. Zároveň je žiaduce, aby ich profesionálne napredovanie bolo monitorované.“

Slovenská vláda zaviedla na všetkých typoch vysokoškolských inštitúcií (štátne, verejné, súkromné VŠ) rozdelenie štúdia na trojročné bakalárske, päťročné magisterské a osemročné doktorandské denné štúdium vyplývajúce z prijatého Bolonského procesu. Budúcnosť dvoj-odborovosti učiteľov základných a stredných škôl, ktorá sa podľa starého systému dala získať v 5-ročnom štúdiu, je však neistá a nepridáva na kvalite pedagogického štúdia. Navyše počet kvalifikovaných učiteľov na základných a stredných školách sa v rôznych správach považuje za nedostačujúci. (Správa o Akčnom pláne uvádza, že najviac vyučované jazyky, angličtinu a nemčinu, vo veľkej miere učia nekvalifikovaní učitelia: len 62,75% učiteľov angličtiny a 71,33% učiteľov nemčiny zo všetkých učiteľov a bez ohľadu na stupeň vyučovania má kvalifikáciu. Situácia je lepšia v oblasti menej vyučovaných jazykov: 95,79% učiteľov francúzštiny, 89,10% učiteľov ruštiny, 90,90% učiteľov taliančiny a 83,60% učiteľov španielčiny má kvalifikáciu. Stav kvalifikovanosti učiteľov závisí od úrovne vzdelávania: na 1. stupni základnej školy je len 51,2% kvalifikovaných učiteľov, zatiaľ čo v 8-ročných gymnáziách je to 93,9% a na stredných školách 90,7%. Vo väčšine prípadov je dostatočný počet študentov zapísaných len na angličtinu a nemčinu, o ostatné cudzie jazyky je záujem nižší).

Predpokladáme, že aj fakt nízkeho počtu nekvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov môže byť dôvodom na zrušenie druhého povinného jazyka na základných školách. Najväčším problémom je klesajúci záujem o učiteľské povolanie vôbec, a to z dôvodu nízkeho finančného ohodnotenia učiteľov. Preto nie všetci absolventi učiteľských smerov nakoniec aj vykonávajú toto povolanie. Väčší záujem prejavujú študenti o odbory zamerané na preklad.

„Výskum (okrem zavedeného individuálneho výskumu vysokoškolských učiteľov) zostáva obmedzený, tak ako je obmedzený aj počet študentov schopných a ochotných zapísať sa na doktorandské štúdium. Obnovenie univerzitného učiteľského zboru na katedrách jazykov je ohrozené a netýka sa to len katedier jazykov, kde je počet študentov nízky. Toto ohrozenie je tým aktuálnejšie, že pri rozdelení štúdia na 3-5-8 (bakalársky diplom po 3 rokoch, magisterský diplom po 5 rokoch, doktorandský diplom po 8 rokoch univerzitného štúdia) v duchu Bolonského procesu, prejavuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky tendenciu zamietnuť akreditáciu pre „malé“ jazyky. Nedostatok vysokoškolských učiteľov a prednášajúcich pre jazyky, ktoré sa vyučujú málo, vedie k nemožnosti otvoriť a udržať ich pracovisko na univerzite, čo zase znemožňuje prípravu ich budúcich učiteľov.“ (www.rokovania.sk) Túto skutočnosť má do istej miery zlepšiť rekvalifikácia učiteľov iných predmetov na výučbu cudzích jazykov, avšak tu je problémom, že pri takejto rekvalifikačnej výučbe sa venuje väčšia pozornosť metódam výučby ako výučbe samotného jazyka.

Tento istý problém sa však zaznamenáva aj na samotných filologických katedrách, kde sa tradične venuje väčšia pozornosť teoretickému štúdiu jazyka - literatúry, fonetiky, fonológie, histórie a pod. ako praktickému ovládaniu jazyka na úrovni C2, prípadne C1, ako by mal učiteľ cudzieho jazyka ovládať. Navyše, študenti učiteľských smerov by mali byť dostatočne vybavení schopnosťou zvládnuť rôzne metodické postupy, výučbové metódy a prístupy, ktoré v konečnom dôsledku zabezpečia požiadavku individuálneho prístupu ku každému študentovi. Musíme si uvedomiť, že ak budúci učiteľ nebude vedený k praktickej výučbe jednotlivých zručností jazyka, nebude ich vedieť uplatniť ani vo svojej učiteľskej praxi. Ako príklad uvidíme už spomínaný nácvik písania, ktorému učitelia nevenujú na stredných školách dostatočnú pozornosť a tým pádom majú maturanti problém na maturitnej skúške.

4 Vzdelávanie na vysokej škole v európskom kontexte

Vzdelávacie systémy na všetkých stupňoch vzdelávania v členských štátoch Európskej únie sú veľmi rozmanité, štruktúra škôl je rozdielna a nadväzuje na veľmi dlhú, bohatú a zakorenenú históriu. Tieto krajiny sa z ekonomického, spoločenského, kultúrneho a demokratického hľadiska ani nechcú vzdať svojich vzdelávacích systémov. Kvôli zachovaniu identity členských štátov a skutočnosti, že vzdelávanie a školstvo nie sú v priamej kompetencii EU, vzdelávacia politika EU ani nesmeruje k unifikovanému vzdelávaciemu systému. Určitý konsenzus však existuje v oblasti vysokoškolského vzdelávania, kde zavedenie Bolonského procesu (prijatie unifikovanej štruktúry trojstupňového štúdia, značky ECTS a Diploma Supplement) zabezpečuje určitú transparentnosť a porovnateľnosť v rámci krajín, ktoré v európskom vysokoškolskom priestore Bolonský proces implementovali. Nejde len o krajiny v rámci EU, Bolonský proces dnes zahŕňa 46 krajín, ktoré ratifikovali Európsku kultúrnu konvenciu Rady Európy v r. 1954. Okrem vytvorenia systému kreditov (ECTS – European Credit Transfer System), ktorý podporuje študentskú mobilitu, Bolonský proces podporuje aj mobilitu učiteľov, vedeckých a administratívnych pracovníkov, podporuje spoluprácu pri zabezpečovaní kvality vzdelávania. Nesporne dôležitým momentom v tomto úsilí je vzájomná dôvera medzi inštitúciami, kde prebieha akademická mobilita a so zreteľom na šudijné výstupy sa výučba nevyhnutne orientuje na študenta (student-centred learning and teaching - SCL).

4.1 Vysokoškolská výučba zameraná na študenta (student-centred teaching and learning - SCL)

Koncept výučby zameranej na študenta (student-centred learning - SCL) sa pripisuje Haywardovi už v r. 1905 a neskôr sa objavil v prácach psychológov ako je funkcionalista John Dewey (1956), alebo u humanistického psychológa Carla Rogersa, ktorý okrem iného zaviedol do praxe tzv. terapiu zameranú na klienta (client-centred therapy), ktorá presiahla hranice psychológie až do všeobecnej edukačnej teórie. Napokon nachádzame tento termín aj v kognitívnej psychológii u Jeana Piageta a z nedávnejšieho obdobia u andragóga Malcolma Knowlesa. Carl Rogers vo svojej knihe 'Freedom to Learn for the 80s' (1983), opisuje posun činnosti a moci z učiteľa na študenta, poháňaný potrebou zmeny v tradičnom edukačnom prostredí, kde boli podľa neho študenti pasívni, apatickí a znudení (in: Burnard, 1999).

SCL stavia študenta do centra učebného procesu, pričom mu dáva autonómiu a zodpovednosť za svoje vlastné učenie. Učiteľ je v pozícii facilitátora, poskytovateľa informácii a kolegu zároveň. Študent sám robí vlastné strategické rozhodnutia čo, ako, kde a kedy sa naučí. Takéto rozhodnutia podporujú hĺbkové učenie a porozumenie procesu výučby, nakoľko študent využíva techniky ako je reflexia, diskusia, uvažovanie, zaznamenávanie a výskum na uľahčenie učenia. Vďaka týmto viacúčelovým aktivitám SCL učenie uznáva vnútornú hodnotu každého študenta, ktorý je v ponímaní SCL holistickou bytosťou a do učenia si prináša už minulé skúsenosti a zážitky, a už získané vedomosti. Študent je v koncepcii SCL seba-motivovaný, aby identifikoval a objavil učenie podľa svojho vlastného tempa. Výsledkom takéhoto prístupu je osobný rast. Najmä kognitívna psychológia popisuje benefity tak v zložke kognitívnej, ako afektívnej a tiež psychomotorickej, a to v celkovom vývine nielen u študenta, ale aj u učiteľa - facilitátora. Výučba je charakterizovaná inovatívnymi prístupmi, ktoré majú za cieľ podporovať učenie v komunikácii s učiteľmi a ostatnými študentmi, a to najmä pri zručnostiach ako je riešenie problémov, kritické a reflexívne myslenie. Medzi oboma stranami je samozrejme povinný vzájomný rešpekt a spolupráca. SCL výučba je tiež zameraná na výskum (research-led teaching), čo znamená, že učiteľ sprostredkováva svojim študentom výsledky svojho výskumu, vypočuje si názory a pohľady svojich študentov na získané poznatky, a to vedie študentov následne k participácii na vlastnom výskume, resp. k rozvoju predmetu, čím je študent aktívne zapojený do výučby a tvorby kurikula a tiež v neposlednom rade môže viesť v budúcnosti k snahe študenta byť členom akademickej komunity. Keďže masifikácia VŠ štúdia viedla aj k diverzifikácii študentskej populácie, študenti majú variabilné potreby, širšie ako v minulosti, a vďaka SCL konceptu a IKT, majú možnosti aj diaľkového štúdia, dištančného štúdia, či e-learningu. K uspokojeniu študijných potrieb študentov dochádza aj tým, že si sami vyberajú typ študijných materiálov.

4.1.1 Pozitíva SCL výučby pre vysokoškolského učiteľa

V nasledovnej kapitole uvádzame nami vytvorený súhrn charakteristík výučby zameranej na študenta v zmysle pozitív pre vysokoškolského učiteľa, ktoré vyplývajú zo smerníc ESG 2015. Celú smernicu, resp. časť, ktorá sa venuje popisu výučby zameranej na študenta – student centred leaning and teaching (SCL), uvádzame v Prílohe 1:

- z učiteľa sa stáva facilitátor – posilňuje samostatnosť študentov,
- rozvíja, zlepšuje, variuje svoje výučbové metódy a spôsoby ako sprostredkovať študentom informácie,
- zlepšuje obsah svojho predmetu,
- zapojením študentov do svojho výskumu zvyšuje ich motiváciu o predmet a približuje tak študentov k akademickej populácii,
- rozširuje si svoje znalosti, zručnosti a kompetencie, ktoré sú dôležité pre jeho osobný vývin a posun v kariére,
- svojimi inovatívnymi prístupmi prispieva k znižovaniu počtu takých študentov, ktorí nedokončia svoje vysokoškolské štúdium,
- zatriktívňuje a priťahuje viac potenciálnych študentov, čo následne zvyšuje mobilitu v prostredí, a teda zlepšuje sociálnu klímu v regióne, kde sa vysoká škola nachádza,
- nástroje na meranie vnútornej kvality vysokej školy ho vedú k väčšej sebareflexii,
- zvýšenou motiváciou o učenie u študentov posilňuje kultúru celoživotného vzdelávania – študentov vedie k praktickému, logickému a analytickému mysleniu, čo následne zefektívňuje ich pôsobenie v budúcom povolání,
- vzájomná asertivita medzi učiteľom a študentom vedie k lepšej komunikácii a to na všetkých úrovniach vysokej školy, teda aj medzi nepedagogickými zamestnancami (flat hierarchy).

4.1.2 SCL výučbové metódy

Smernice ESG vydali aj odporúčania v rámci výučbových metód pri výučbe zameranej na študenta. SCL zahŕňa posun aktívnych činností z učiteľa na študenta.

Učenie je aktívne, keď študenti riešia úlohy/problémy, formulujú a odpovedajú na otázky, diskutujú, vysvetľujú, argumentujú, debatujú, učia sa pracovať v tíme, a to za podmienok, ktoré zabezpečia vzájomnú závislosť a individuálnu zodpovednosť.

Najbežnejšími metódami SCL výučby sú:

- problémové vyučovanie,
- spoločná projektová práca,
- prípadové štúdie,
- rolové úlohy (roleplays),
- triedne workshopy,

- skupinové prezentácie,
- web konferencie (dištančné vzdelávania).

4.1.3 SCL a spôsoby hodnotenia

ESG smernice tiež kladú dôraz na dôležitosť hodnotenia progresu študenta vzhľadom na jeho budúcu kariéru, pričom uvádzajú, že hodnotenie umožňuje študentom demonštrovať mieru rozsahu dosiahnutých učebných výstupov, ktoré boli vopred zadefinované. Študenti majú dostať od učiteľa spätnú väzbu, ktorú je vhodné doplniť radami a odporúčaniami ohľadom učebného procesu. ESG smernice píše, že tam, kde je to možné, je vhodné, aby skúšanie uskutočnilo viac skúšajúcich ako len jeden. Je tiež dôležité, aby bolo hodnotenie rovnaké pre všetkých študentov a uskutočnené v súlade s vopred stanovenými formami hodnotenia.

Hodnotenie na vysokej škole zahŕňa:

Formatívne – priebežné hodnotenie práce študentov, ktoré im poskytuje spätnú väzbu a sebareflexiu (napr. denníky, záznamy, portfóliá, sebahodnotenie, hodnotenie spolužiakmi/kolegami, projekty, skupinové práce, písomné zadania).

Sumatívne – hodnotenie na konci semestra, ktorého výsledkom je celková klasifikácia. Na hodnotenie študijných výsledkov sa pri kreditovom systéme, ktorý je platný nielen na Slovensku ale aj v krajinách Európskej únie, kde je zavedený kreditový systém hodnotenia, používa táto stupnica:

- A – výborne (1)
- B – veľmi dobre (1,5)
- C – dobre (2)
- D – uspokojivo (2,5)
- E – dostatočne (3)
- FX – nedostatočne (4)

Predmet je úspešne absolvovaný, ak študent získa známku „A“ až „E“. Kredity sa započítajú len za úspešne absolvovaný predmet. Ak študent na skúške neuspěje alebo sa neuspokojí so známkou, má nárok na dva opravné termíny. Termíny opravných skúšok určuje skúšajúci.

Okrem formatívneho a sumatívneho hodnotenia, SCL výučba zahŕňa aj hodnotenie podmienené kritériom a normou, ktoré sú zadané podľa výstupov učenia zadefinovaných

učiteľom, resp. garantom predmetu a tieto sú zverejnené v informačných listoch predmetu a profiloch absolventa daného odboru. Navyše SCL prístup predpokladá aj hodnotenie samotného predmetu učiteľom.

4.2 Kvalita európskeho vysokoškolského vzdelávania

Jedným z hlavných cieľov Bolonského procesu je udržanie kvality európskeho vysokoškolského vzdelávania a jej neustále zvyšovanie. Európska asociácia pre zabezpečenie kvality vzdelávania (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education) v spolupráci s ďalšími organizáciami ako sú: European Student's Union (ESU), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) a European University Association (EUA), vytvorili v r. 2005 tzv. Európske štandardy a smernice pre zabezpečenie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní (*ESG – European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*), ktoré sa teraz implementujú do vysokoškolských inštitúcií aj na Slovensku. Na konferencii v Budapešti a vo Viedni bol v r. 2010 vyhlásený Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (EHEA – European Higher Education Area), ktorý okrem iného podčiarkuje výučbu zameranú na študenta (student-centred learning and teaching) a zapojenie študentov tak do výučby, ako aj do riadenia a správy VŠ (www.enqa.eu).

Za internú kvalitu v rámci VŠ zodpovedá samotná inštitúcia, ktorá si vytvára samotné nástroje na zisťovanie kvality vzdelávania v podobe dotazníkov určeným študentom. Väčšinou ide o hodnotenie kvality výučby jednotlivých predmetov študentmi, ako aj zisťovanie spokojnosti s kvalitou materiálnych, technických a informačných zdrojov. Niektoré vysoké školy si tiež vyhodnocujú spokojnosť zamestnancov a robia prieskum o uplatnení absolventov v praxi. V Prílohe 2 uvádzame dotazník z jednej vysokej školy, kde sme uskutočnili výskum.

Externé zabezpečenie kvality monitorujú akreditačné agentúry a agentúry zabezpečujúce kvalitu, ktoré kombinujú akontabilitu s popisom cieľa a rozvoja inštitúcií. Na Slovensku je takou agentúrou Akademická rankingová a ratingová agentúra (ARRA), ktorá v r. 2015 uskutočnila v poradí už jedenáste hodnotenie fakúlt slovenských vysokých škôl, na základe verejne dostupných a overiteľných údajov o vzdelávaní a výskum jednotlivých fakúlt za rok 2014. Hodnotených bolo spolu 112 fakúlt, resp. monofakultných škôl, z toho 104 fakúlt verejných a 8 fakúlt súkromných vysokých škôl v 11 skupinách odborov. Medzi najzaujímavejšie zistenia patrí pokračujúci pokles v počtoch doktorandov,

tiež študentov denného aj externého štúdia a najmä prijímací proces a záujem o štúdium. Podľa tejto správy ARRA celkovo klesá počet študentov na VŠ na Slovensku, najviac ich študovalo v r. 2008.

V rámci kvality hodnotenia vysokoškolskej výučby ESG štandardy uvádzajú:

- hodnotenie študenta je zostavené tak, aby zmeralo dosiahnutie mienených učebných výsledkov/ výstupov a iných cieľov predmetu,
- hodnotenie študenta (diagnostické, formatívne, sumatívne) je náležité svojmu účelu,
- študent má prístup ku kritériám, formám a rozsahu hodnotenia, ktoré sú jasne a zrozumiteľne zadefinované a zverejnené (akontabilita),
- tam, kde je to možné, nespoliehame sa na hodnotenie len jedného skúšajúceho,
- stratégie hodnotenia sú aplikované rovnocenne v rámci jednej disciplíny/ odboru, ale aj vysokoškolskej inštitúcie,
- všetci vyučujúci, ktorí sú zapojení do výučbového programu alebo jeho častí musia byť zapojení aj do jeho tvorby a implementácie celkového hodnotenia,
- študenti musia mať možnosť vyjadriť svoj názor na rozsah a typ hodnotenia vzhľadom na ich učenie a schopnosti.

Hoci Bolonský proces priamo nerieši SCL výučbu, v zabezpečení kvality vo vysokoškolskom priestore a v zmysle iných akčných plánov, ako sú najmä kvalifikačné rámce, uznávanie a podpora študijných výstupov, došlo od roku 2005 k významnému posunu a najnovšie štandardy a smernice ESG, schválené v máji 2015 v Jerevane, vedú predovšetkým k výučbe zameranej na študenta. SCL výučba zabezpečuje študentom flexibilitu, zviditeľnenie, dohľadnosť kvalifikácií, zvýšenú komparabilitu a kompatibilitu v rámci celého európskeho vysokoškolského priestoru (ESG, 2016).

4.3 Výučba cudzích jazykov na nefilologických odboroch na vysokých školách na Slovensku

Výučba odborných cudzích jazykov na nefilologických fakultách na vysokých školách na Slovensku nie je samozrejmosťou. Za ostatné roky celoplošne na nefilologických fakultách klesol počet katedier cudzích jazykov, a tak sa jazykové kompetencie ako súčasť profilu absolventa podceňujú na úkor odborných predmetov. Z dôvodu internacionalizácie vysokoškolského vzdelávania, spolupráce so zahraničnými univerzitami, zvýšenej mobility študentov, učiteľov, vedeckých pracovníkov i nepedagogických zamestnancov, by však naopak mala narastať miera počtu priamej výučby cudzieho jazyka, aby študenti vysokej

školy dosiahli komunikačné kompetencie adekvátne špecifickému sociálnemu prostrediu, v ktorom sa pohybujú a komunikujú. Výučba odborného cudzieho jazyka sa orientuje na študijný odbor alebo študijný program v danej vedeckej disciplíne a kladie si za cieľ pripraviť absolventa na bezproblémové fungovanie v medzinárodnom študijnom či pracovnom prostredí. Zelenková uvádza, že v prípade štúdia cudzích jazykov na nefilologických fakultách možno hovoriť o dvojakom zameraní odbornej jazykovej prípravy:

- štúdium cudzieho jazyka na akademické, resp. študijné účely - využitie jazyka v štúdiu odboru v štúdiu v zahraničí, v mobilitných programoch Európskej únie,
- štúdium cudzieho jazyka na profesijné účely (využitie v budúcej profesii, v danej profesijnej sfére) (Zelenková, 2015).

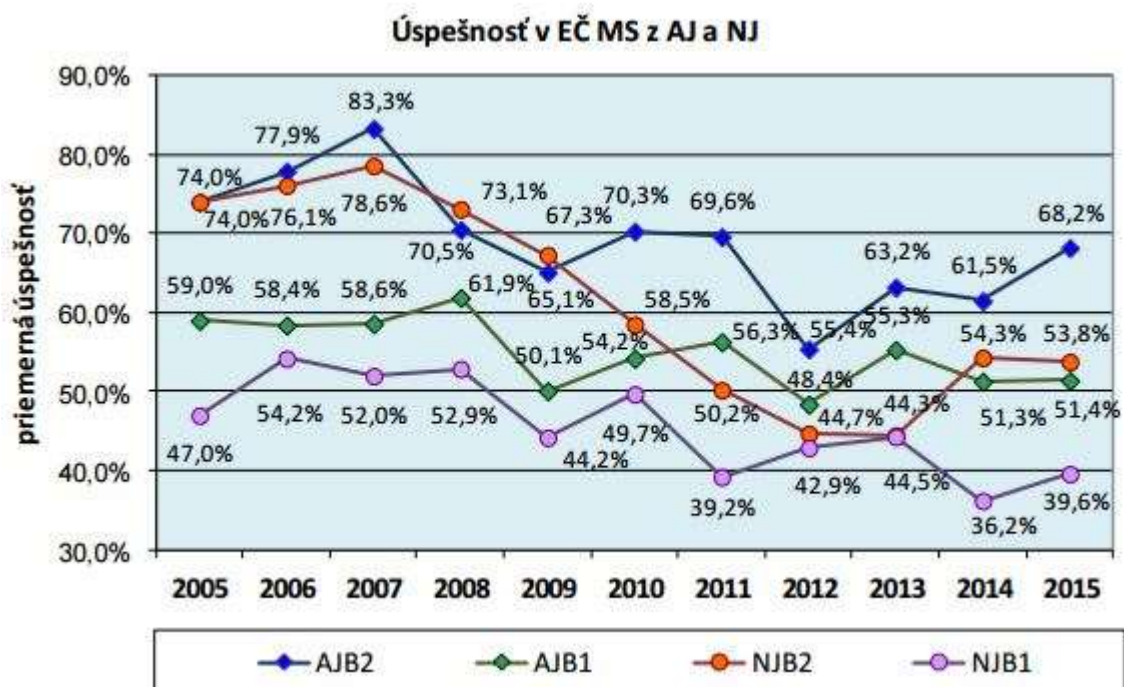
Na začiatku by sa mal klásť dôraz na osvojenie si základných komunikačných kompetencií potrebných na úspešné fungovanie v akademickom (vysokoškolskom) prostredí, t.j. na zvládanie komunikácie v situáciách, ktoré súvisia s prípravou na povolanie (univerzita, štúdium, mobilita). Čiastkové kompetencie súvisia so štúdiom a zahŕňajú napríklad štúdium (čítanie) deskriptívnych a explanačných odborných textov, produkciu týchto textov (písanie), spôsobilosť porozumieť hovorený odborný výklad a ústne sa vyjadrovať na odborné témy súvisiace so študovaným odborom. Tieto základné komunikačné kompetencie tvoria základ pre ďalšie individuálne alebo inštitucionalizované špecializované jazykové vzdelávanie odborníka. Jazykové zručnosti, ktoré má absolvent preukázať, sú jasne definované v európskom dokumente Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (Rada Európy, 2001). Tento dokument je nástrojom pre učenie, výučbu a hodnotenie jazykových zručností, stanovuje úrovne ovládania jazyka v zmysle schopností a spôsobilostí.

Potreby praxe sa premietajú do výučbových cieľov a obsahu predmetu, majú vplyv na určenie konkrétnych potrieb konkrétnych študentov, učiteľ podľa nich prispôsobuje obsah a metodiku výučby, táto má vplyv na motiváciu a úspešnosť študentov, rovnako ako prostredie a organizačné podmienky realizácie.

Výučba cudzieho jazyka na terciárnej úrovni by mala študenta doviesť k schopnosti komunikovať v oblasti svojho študijného odboru, schopnosti pracovať so zahraničnou odbornou literatúrou, z ktorej čerpá najnovšie poznatky z vednej disciplíny a tiež schopnosti prezentovať vlastné projekty v cudzom jazyku. Tieto ciele však predpokladajú adekvátne

vstupný jazykový kapitál študenta, teda prinajmenšom jazykovú úroveň B1, ideálne B2 zo všeobecného jazyka. Vzhľadom na skutočnosť, že dnes už uplynulo 10 rokov od zavedenia novej externej maturitnej skúšky z anglického jazyka, teoreticky predpokladáme schopnosť absolventov stredných škôl efektívne komunikovať, rozumieť textu v cudzom jazyku a písať krátke texty. Nasledujúci graf znázorňuje úspešnosť maturantov za celé obdobie trvania novej maturity z anglického a nemeckého jazyka na úrovni B1 a B2 podľa SERR. Štatistika ukazuje klesajúcu úspešnosť, čo následne pri nástupe na vysokú školu vedie u študentov k horšej pripravenosti na učenie odborného anglického, resp. nemeckého jazyka.

Na obr. č. 1 je uvedené porovnanie úspešnosti maturantov za obdobie 2005 – 2015.



Obrázok 1: Porovnanie úspešnosti maturantov za obdobie 2005 – 2015 (NÚCEM, 2015)

Výučba odborného cudzieho jazyka vychádza z potrieb študenta, ktoré musí učiteľ pred začatím výučby analyzovať. Medzi reálnymi jazykovými kompetenciami väčšiny študentov a ich jazykovými potrebami vyplývajúcimi zo študijného odboru nastáva často zjavná diskrepancia, ktorá je v niektorých prípadoch umocnená nielen nehomogénnymi skupinami čo do znalostí, ale aj do odborov, ak dochádza k spájaniu skupín nie podľa odboru, ale podľa jazykovej úrovne. Situácia sa ešte zhoršuje, ak sú skupiny veľké, v jednej skupine je priemerne 20 – 25 študentov. Najmä z ekonomických dôvodov a vychádzajúc z teoretického predpokladu, že ak všetci absolventi strednej školy končia

povinne maturitnou skúškou z jedného cudzieho jazyka, nefilologické fakulty a ich jednotlivé odbory ponúkajú výučbu cudzieho jazyka ako povinne voliteľný predmet, ktorý si študenti nemusia vybrať ak majú v ponuke iné povinne voliteľné predmety a kredity z nich im postačia na splnenie podmienok postupu do ďalšieho semestra, resp. ročníka. V niektorých prípadoch je cudzí jazyk v katedrovej ponuke zvolený ako povinný predmet počas dvoch semestrov bakalárskeho štúdia. Vo vzácných prípadoch majú študenti cudzí jazyk ako povinný predmet počas celého trvania bakalárskeho stupňa štúdia, čo zvyšuje pripravenosť študenta na profesijnú prax aj z hľadiska jazykových kompetencií.

Tlačová agentúra SR zverejnila v apríli r. 2004 túto správu, ktorá bola už v tom čase kritická a vyznievala do budúcnosti pre oblasť jazykového vzdelávania študentov vysokých škôl ako výzva s pozitívnym dopadom: *„Slabú znalosť cudzích jazykov považujú zástupcovia podnikateľskej a priemyselnej sféry za najväčší nedostatok absolventov slovenských vysokých škôl. Zhodli sa na tom účastníci jednodňovej konferencie, ktorá sa dnes z iniciatívy Slovenskej rektorskej konferencie (SRK), Združenia priemyselných zväzov SR (ZPZ SR) a Slovenskej obchodnej a priemyselnej komory (SOPK) konala v bratislavskom hoteli Danube. Na stretnutí sa zúčastnil aj minister školstva Martin Fronc. „Nedostatočná jazyková príprava je najmä u technicky orientovaných vysokoškolákov,“* zhodnotil úroveň vysokoškolského vzdelávania na Slovensku šéf SOPK Peter Mihók. Jazyková príprava by mala podľa neho trvať počas celého štúdia (spravy.pravda.sk, 2004).

5 Výučbový štýl vysokoškolského učiteľa ESP

Výučbový štýl vysokoškolského učiteľa odbornej angličtiny má svoje špecifiká napriek nespochybniteľnému faktu, že vo svojej podstate vychádza zo všetkých princípov, zákonitostí, znakov a modelov výučby všeobecnej angličtiny. Na druhej strane však existuje množstvo praktických prostriedkov, ktorými sa práca učiteľa všeobecnej angličtiny a učiteľa odbornej angličtiny líšia, a to tak vzhľadom na samotný výučbový štýl, ako na výučbové materiály a metodológiu. Primárne existujú dve úrovne, v ktorých sa práca učiteľa ESP odlišuje, a síce, učiteľ ESP musí riešiť vo svojej výučbe analýzu potrieb, dizajn syláb, tvorbu alebo modifikáciu študijných materiálov a tiež musí zväžiť spôsob hodnotenia. Druhá špecifická úroveň ESP práce učiteľa spočíva v tom, že žiadny ESP učiteľ nebol trénovaný počas svojho štúdia na prácu v takejto odbornej oblasti. Napriek tomu si musíme uvedomiť, že ESP, ako akákoľvek iná forma výučby cudzieho jazyka, sa týka predovšetkým učenia (learning). ESP výučba prešla historicky vo svojom vývine po dnešnú podobu a principiálne zásady, niekoľkými fázami a trendmi, ktoré ju výrazne modelovali a navždy ovplyvnili. Je však nutné zdôrazniť, že ESP výučba nebolo plánované a koherentné hnutie určitej skupiny lingvistov, ale skôr fenomén, ktorý sa vyvinul z množstva konvergentných trendov. ESP v podstate vznikla na podklade dvoch kľúčových historických období. Po prvé, koniec druhej svetovej vojny so sebou priniesol *"... vek obrovskej a rozsiahlej expanzie vo vedeckej, technickej a hospodárskej činnosti v medzinárodnom meradle ...z rôznych dôvodov, najmä hospodárska sila Spojených štátov v povojnovom svete, úloha medzinárodného jazyka pripadla angličtine."* (Hutchinson, Waters, 1987). Po druhé, ropná kríza na začiatku 70-tych rokov vyústila do toho, že peniaze a vedomosti tiekli do bohatých ropných krajín a medzinárodným komunikačným prostriedkom sa stala angličtina. Všeobecný účinok celého tohto vývoja bolo vyvinúť tlak na povolanie učiteľa jazyka a zároveň sa angličtina stala predmetom želaní, potrieb a požiadaviek aj iných ľudí ako len učiteľov jazykov.

Druhým kľúčovým dôvodom na vznik ESP bola revolúcia v lingvistike. Pokiaľ tradiční lingvisti popisovali vlastnosti jazyka, revoluční priekopníci v lingvistike sa začali sústreďovať na spôsoby, v ktorých je jazyk používaný v reálnej komunikácii. Hutchinson a Waters poukazujú na to, že jedným významným objavom bol spôsob akým sa hovorená a písaná angličtina líšia. Inak povedané, vzhľadom na osobitný kontext, v ktorom sa používa anglický jazyk, mení sa aj variant tohto jazyka. Táto myšlienka sa posunula ešte o krok vpred. Ak sa jazyk v rôznych situáciách líši, potom nastavenie, resp. prispôbenie výučby cudzích

jazykov, aby vyhovovala potrebám študentov v konkrétnych súvislostiach/kontextoch, je tiež možné. Preto, v neskorých 60-tych a začiatkom 70-tych rokov zaznamenávame veľa pokusov opísať angličtinu pre vedu a technológie (English for Science and Technology = EST). Hutchinson a Waters identifikujú Ewera a Latorre, Swalesa, Selinkera a Trimbla ako niekoľkých prominentných priekopníkov EST.

Žiadny trend by však nebol úspešný a udržateľný, keby pedagogická psychológia výrazným spôsobom nezasiahla do vývinu pedagogiky a teda aj vývinu ESP a to princípom dôležitosti osobnosti študenta a jeho postoja k učeniu, a teda akým spôsobom nadobúda znalosti jazyka. Z toho vychádza aj základný psychologický aspekt výučby ESP učiteľa, a síce aký postoj zaujme k samotnej výučbe, ako rešpektuje individuálnosti študenta, aký je jeho cieľ ESP výučby, a ako hodnotí samotný učebný výstup vzhľadom na študenta a jeho získané vedomosti a tiež vzhľadom na samotnú výučbu. Postoj učiteľa k výučbe a postoj študenta k učeniu je riadený ich motiváciou a potreby študentov sú rovnako dôležité ako metódy použité k prehľbovaniu jazykových znalostí.

ESP predpokladá, že odborný jazyk sa učia zvyčajne dospelí ľudia, ktorí už majú určité znalosti a jazykové zručnosti z angličtiny. Program ESP je preto postavený na hodnotení účelov, potrieb a funkcií, pre ktoré sa znalosť angličtiny vyžaduje. Učiteľ všeobecnej angličtiny (ESL) zvyčajne najprv skontroluje, resp. preverí a zhodnotí úroveň už získaných jazykových zručností, pripraví učebné plány a zvolí vhodný učebný materiál. Učiteľ ESP najprv musí analyzovať potreby študenta, navrhnúť aký dizajn bude mať výučba (na vysokej škole navyše v súlade s akademickým rokom, resp. semestrom v trvaní zvyčajne 12 týždňov limitovanom čase na výučbu) a tiež prispôbovať svoj štýl výučby v priebehu vyučovacieho procesu v závislosti na tom, čo sa študenti učia vo svojom odbore a napokon reflektovať spätnú väzbu od študenta.

Analýza potrieb znamená aké zručnosti a vedomosti majú nadobudnúť študenti teraz a v budúcnosti, pričom treba brať do úvahy veci, ktoré študenti potrebujú a čo považujú za najnáročnejšie. Na druhej strane, je nemožné plne odhadnúť jazykové potreby študentov, ktoré budú potrebovať v budúcnosti. Preto musí byť ESP učiteľ pripravený flexibilne reagovať na požiadavky, ktoré sú na študenta kladené zo strany jeho odborných kompetencií. Ideálne je, ak učiteľ pri stanovovaní týchto priorít uskutoční na prvej hodine so študentmi rozhovor a získa tak predstavu, čo je prioritné pri nastavovaní cieľov ESP v danej skupine. Počas trvania predmetu, resp. semestra musí tiež priebežne monitorovať progres študenta

a mal by vytvárať pozitívnu atmosféru, teda takú študijnú klímu v triede, ktorá bude motivovať študentov k zlepšovaniu si svojich odborných jazykových zručností.

Meritom vecí pri ESP je fakt, že táto výučba kombinuje oblasť odbornej činnosti s výučbou anglického jazyka, čo je motivujúce pre študentov, ktorí dokážu aplikovať to, čo sa naučia na hodinách odbornej angličtiny s ich hlavným odborným predmetom štúdia. Schopnosť využiť slovnú zásobu a štruktúry, ktoré sa učia v zmysluplnom kontexte posilňuje ich znalosti a zvyšuje motiváciu. Na druhej strane, úroveň vedomostí z oblasti ich budúceho odborného pôsobenia zlepšuje schopnosť študentov nadobúdať jazykové zručnosti odbornej angličtiny. Učiteľ má možnosť využiť čo najviac znalosť študentov v danom predmete a im to pomáha učiť sa odbornú angličtinu rýchlejšie.

ESP výučba na vysokej škole podlieha, ako výučba akéhokoľvek iného predmetu, požiadavkám, ktoré vyplývajú z požiadaviek Bolonského procesu, zo štandardov a smerníc ESG, ktoré sú dlhodobo prijaté a schválené európskym vysokoškolským priestorom (EHEA), do ktorého patrí aj Slovenská republika. Výučbový štýl učiteľa ESP preto musí podliehať týmto štandardom, aby boli naplnené požiadavky v zmysle EHEA.

5.1 Krátka história prístupov k učeniu a výučbe ESP

Výučba cudzieho jazyka je predovšetkým o učení. Každý učiteľ, a teda aj ESP učiteľ si musí uvedomovať najdôležitejší aspekt svojej výučby, a to je pochopenie spôsobu učenia sa študentov. Každý učiteľ vnáša do svojho štýlu princípy, ktoré si pevne osvojil a nasmerovali jeho spôsob osvojovania si cudzieho jazyka a preto ich, aj keď možno neúmyselne, vnáša do svojej výučby. Zjednodušene môžeme povedať, že výučbový štýl je odrazom spôsobu, akým sa učiteľ najlepšie učí a má tendenciu považovať ho za najvhodnejší aj pre svojich študentov (Doulík, Škoda, 2011). Spôsob ako sa vyjadrujeme je odrazom našich myšlienkových procesov, a jazyk, či už materinský, alebo cudzí, ktorého znalosť sme si osvojili, je spôsob, akým naša myseľ pracuje, pozoruje, organizuje a triedi informácie. Inými slovami, kľúčom k úspešnému učeniu a teda aj vyučovaniu cudzieho jazyka nie je analýza podstaty cudzieho jazyka, ale pochopenie štruktúr a procesov myslenia. Spôsob výučby, ktorý učiteľ ESP uplatňuje pri svojej výučbe, techniky, metódy a obsah, musia byť založené na overených a dobrých princípoch učenia sa.

5.2 Teórie učenia cudzieho jazyka

Prvé teórie učenia sa jazyka sa objavili na začiatku 20. st., hoci treba spomenúť Komenského štúdie zo 16. stor. a tzv. „Priamu metódu“ z konca 19. stor. Až na začiatku minulého storočia, keď sa psychológia stala vážnym predmetom vedeckého skúmania, sa postupne objavovali teórie učenia, ktorých princípy sú relevantné aj pre dnešného učiteľa ESP. Prvú koherentnú teóriu predstavuje behavioristická teória učenia založená na prácach Pavlova (Rusko) a Skinnera (USA). Táto jednoduchá a priama teória založená na behavioristickej charakteristike osobnosti, ktorá je súhrnom reakcií na vonkajšie podnety, hovorí, že učenie je mechanický proces formovania upevňovania zvykov a návykov v sekvencii stimul - odpoveď. Táto teória učenia poskytla teoretické základy audio - lingvistickej metóde učenia, ktorej boom zaznamenávame v 50 – 60-tych rokoch minulého storočia, ale svoje miesto má vo výučbe cudzieho jazyka aj dnes. Základ metodologického princípu tejto metódy tvorí princíp opakovania a drilu vytvoreného jazykového vzorca. Nikdy neprekladať, neustále opakovať, okamžite opravovať chyby a nové poznatky si osvojovať v systéme: počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Toto sú kľúčové princípy audio - lingvistickej metódy, ktorá má aj dnes uplatnenie v ESP výučbe.

Z pohľadu študenta, ktorý si má osvojovať cudzí jazyk výlučne audio - lingvistickou metódou, pri ktorej sa neprekladá do materinského jazyka, nevysvetľujú sa pravidlá gramatiky, opakuje sa počutý text z nahrávky, a pod. je však takáto výučba značne neefektívna. Behavioristickú teóriu učenia prvý úspešne poprel Noam Chomsky, keďže učenie nespočíva vo formovaní návykov, ale v získavaní pravidiel – je to proces, pri ktorom individuálne skúsenosti a zážitky sformuluje naša myseľ do určitej hypotézy. Takúto hypotézu si potom otestuje a modifikuje pri ďalšej skúsenosti. Chomsky odmietal tvrdenie behavioristov, že ľudská myseľ je schopná vyrovnáť sa s nekonečným množstvom možných situácií na základe určitého množstva modelových situácií. Inými slovami, naša myseľ využíva individuálny stimul, aby si vytvorila svoje základné vzorce a systém, ktorý jej potom slúži na predikovanie následkov v novej situácii.

Chomského mentalistická filozofia jazyka a mysle viedla k novej etape vo vývine učenia, ku kognitívnej teórii. Ako uvádza Mareš (2013), kognitívny prístup nastúpil tak razantne, že sa niekedy hovorí o kognitívnej revolúcii v psychológii. Kognitívny prístup sa v pedagogickej psychológii prejavil hlbším štúdiom verbálnych, pamäťových a myšlienkových procesov. Učenie je proces, pri ktorom to, čo vidíme, cítime a počujeme, nám dáva zmysel keď o tom aktívne premýšľame. Základnou výučbovou technikou tzv. kognitívnej teórie učenia jazyka

je problémové vyučovanie. V ESP výučbe má toto vyučovanie svoje pevné miesto a viaže sa predovšetkým k študijnej špecializácii, resp. odboru, v ktorom sa ESP vyučuje. Okrem problémového vyučovania (problem – solving tasks), mala kognitívna teória veľký význam pre ESP vo vzťahu k výučbe stratégií čítania. Jedným z podstatných cieľov ESP výučby je do viesť študentov ESP k takým stratégiám čítania, aby ich vedeli vedome aplikovať k pochopeniu textov v cudzom jazyku. Tu zohráva veľkú úlohu výber vhodných autentických textov.

Napriek tomu, že kognitívna teória stavia študenta do centra procesu učenia, ktoré je zmysluplné ak dáva zmysel jemu samotnému, tento pohľad nie je dostačujúci pre vysvetlenie teórie výučby a učenia. Objavuje sa konštruktivistický pohľad na učenie a vyučovanie, založené na prácach Piageta a Brunera, ktorí zdôrazňovali aktívnu účasť študenta na budovaní si vlastných poznatkov, posilňovaní vlastných myšlienok a konceptov na už získaných vedomostiach a skúsenostiach. Avšak, ľudia okrem myslenia, majú aj pocity, ktoré tiež značnou mierou ovplyvňujú výučbový proces. S istotou môžeme povedať, že vzájomný vzťah medzi kognitívnym a emocionálnym aspektom študenta ovplyvňujú jeho proces učenia sa cudzieho jazyka. Tu sa dostávame k jednému z najdôležitejších elementov vo výučbe – k motivácii. Gardner a Lambert (1972) identifikovali dve formy motivácie učenia sa cudzieho jazyka: inštrumentálnu a integračnú motiváciu. Inštrumentálna motivácia je principiálne odrazom vonkajšej potreby; študent sa učí cudzí jazyk z dôvodu nejakej nutnosti, aj keď hľadisko chcenia tiež zohráva svoju úlohu. Na druhej strane ide o vnútornú motiváciu, študent chce byť členom určitej komunity hovoriacich a chce používať jazyk tejto komunity. Obe motivácie zohrávajú svoju úlohu v priebehu osvojovania si cudzieho jazyka v závislosti na veku, skúsenostiach, spoločenských či pracovných potrebách. Gardner uvádza, že motivačný komponent vo vzdelávaní je tiež ovplyvnený ochotou jedinca prijať „cudzie“ vzorce správania. Jazyk je dôležitou súčasťou identity človeka a miera, do akej dokáže úspešne prijať cudzí jazyk závisí nielen na ochote, lingvistických schopnostiach, ale aj na etnickej príslušnosti.

Stephen Krashen (1985) riešil rozdiel medzi učením (learning) a osvojovaním si cudzieho jazyka (language acquisition), pričom učenie chápe ako vedomý proces, zatiaľ čo k získavaniu, či osvojovaniu si jazyka dochádza nevedome, neúmyselne. Ide o podvedomý proces veľmi podobný spôsobu, akým si deti osvojujú materinský jazyk a deje sa to prirodzenou komunikáciou. Hovoriaci sa nezameriava na formu svojho prejavu, ale na samotný komunikačný akt. Krashen vysvetľuje učenie ako vedomý proces, ktorého

výsledkom je uvedomovanie si ako jazyk funguje. Podľa neho učenie je menej dôležité ako osvojovanie. ESP využíva rozličné materiály a metodológiu nastavenú pre potreby študenta, a tak pokrýva oba tieto procesy.

V nadväznosti na Krashena možno povedať, že učenie je procesom, pri ktorom nadobúdame vedomosti v zdanlivo malom progrese, ale zrazu, v určitej etape osvojovania si cudzieho jazyka študent náhle pochopí veľký pokrok a vysokú úroveň svojich jazykových kompetencií. Rozhodujúcim faktorom je potreba získavania vedomostí, zatiaľ čo proces osvojovania si jazyka je potrebou mať skutočné potešenie z učenia.

Všetky tieto teórie majú svoje miesto vo výučbe ESP. Behavioristický prístup možno využiť pri výučbe výslovnosti, kognitívnym spôsobom je vhodné vyučovať gramatiku, afektívne kritériá možno zohľadniť pri výbere textov.

5.3 Typy ESP a kľúčové pojmy

Anthony (1997) poznamenáva, že nie je jasné, kde výučba angličtiny ako druhého jazyka (English as a Second Language – ESL) končí a kde začína výučba ESP; mnoho učiteľov vo výučbe všeobecnej angličtiny používa prístup ESP v tom, že ich osnovy sú založené na analýze potrieb študentov a ich vlastné osobné odborné znalosti o používaní angličtiny pre skutočnú komunikáciu.

David Carver (1983) identifikoval tri typy a 3 znaky ESP:

- angličtina ako obmedzený jazyk,
- angličtina pre akademické a profesijné účely,
- angličtina so špecifickými témami,

Tri znaky, ktoré sú spoločné pre všetky typy ESP sú nasledovné:

- autentické materiály,
- výučba je zameraná účelovo na potreby študenta v danom odbore,
- seba-smerovanie.

Dudley-Evans a St John (1998) tiež tvrdia, že autentické výučbové materiály je plne možné využívať so študentmi na intermediate alebo advanced level (mierne pokročilí a pokročilí). Tieto materiály samozrejme učiteľ modifikuje, ako je to v prípade určitej skupiny študentov nutné, či už z dôvodu náročnosti textu, alebo kvôli účelu zamerania textu, resp. pre účely ďalšieho výskumu.

Výučba orientovaná účelovo na potreby študenta sa podľa Carvera (1983) vzťahuje na cieľové miesto určenia, resp. pôsobenia v praxi, ide teda o navodenie modelových situácií a simulovanie komunikácie v takejto situácii. Carver v rámci simulovania cieľovej situácie okrem rolových úloh uvádza prípravu odborných príspevkov, čítanie, zapisovanie si poznámok a písanie.

Seba-smerovanie podľa Carvera zahŕňa slobodnú vôľu študenta rozhodnúť sa kedy, čo a ako sa budú učiť. Preto tiež zdôrazňuje nutnosť systematickej snahy učiteľa učiť študentov ako sa učiť, teda učiteľ poskytuje študentom celý rad učebných stratégií. Študenti na úrovni mierne pokročilí až pokročilí, ktorí majú znalosti a zručnosti svojho odboru už majú určité zosobnené učebné stratégie, ktoré používajú pri nadobúdaní nových informácií a je dôležité učiť ich kde a ako získavať nové informácie z odboru, resp. pri odboroch, v ktorých je práve kladený dôraz na komunikáciu, teda tréning simulovaných komunikačných situácií.

Stevens (1998) definuje rozdiel medzi 4 absolútnymi a 2 premenlivými charakteristikami ESP:

I. Absolútne charakteristiky

ESP tvorí výučba anglického jazyka, ktorá je:

- navrhnutá tak, aby splnila špecifikované požiadavky a potreby študenta,
- vzťahujúca sa k obsahu (na témy) jednotlivých odborných disciplín, povolaní a činností,
- sústredená na jazyk vzťahujúci sa k týmto činnostiam v syntaxe, lexike, diskurze, sémantike,
- odlišná od všeobecnej angličtiny.

II. Variabilné charakteristiky

ESP môže, ale nemusí byť bezpodmienečne:

- obmedzená iba na jednu jazykovú zručnosť (napr. čítanie),
- výučba ESP sa neriadi žiadnou vopred predurčenou metodológiou.

Dudley-Evans a St John (1998) modifikovali Strevensonovu pôvodnú definíciu ESP:

I. Absolútne charakteristiky

- ESP je definovaná tak, aby spĺňala špecifické potreby študenta,
- ESP využíva základnú metodológiu a činnosti odboru, ktorému slúži,

- ESP je zameraná na jazyk (gramatika, lexika), zručnosti, diskurz a žánre vhodné pre tieto aktivity.

II. Variabilné charakteristiky

- ESP môže súvisieť alebo byť určená pre konkrétne špecifické odbory,
- ESP môžu používať, v určitých učebných situáciách,
- ESP má metodológiu odlišnú od všeobecnej angličtiny,
- ESP je predovšetkým určená pre dospelých študentov, a to buď na univerzite, alebo v profesionálnom pracovnom prostredí, mohla by sa však uplatniť aj na úrovni stredných škôl,
- ESP je všeobecne určená pre stredne pokročilých a pokročilých študentov,
- Väčšina výučby ESP predpokladá niektoré základné znalosti o jazykovom systéme, ale môže byť použitá aj u začiatočníkov (1998).

Dudley Evans and St. John (1998) tiež identifikovali päť kľúčových úloh učiteľa ESP:

- učiteľ,
- navrhovateľ/tvorca a poskytovateľ študijných materiálov,
- kolega,
- akademický pracovník,
- hodnotiteľ.

5.4 Rola ESP učiteľa

Učiteľ, ktorý už má skúsenosť s výučbou angličtiny ako druhého jazyka (ESL), môže využívať svoje skúsenosti z takejto výučby a pritom by si mal uvedomovať spôsoby akými dokáže prispôbiť svoje výučbové zručnosti pri výučbe ESP. Navyše, je nesmierne dôležité spolupracovať s odborníkmi z danej oblasti, v ktorej učiteľ vyučuje ESP, aby správne navrhol náležitú látku a obsah predmetu. Po nastavení učebných cieľov, spôsobov a metód ako ich transformovať do výučbového procesu so zreteľom na správne načasovanie, na rad prichádza výber, dizajn a organizácia učebných materiálov.

ESP učiteľ nastavuje jednak podmienky na učenie v triede a tiež dlhodobé a krátkodobé ciele pre dosahovanie výsledkov. Základom dizajnu syláb daného predmetu v oblasti ESP je znalosť potenciálu študentov a tiež nastavenie realistických cieľov, ktoré zohľadňujú záujem študenta o učenie.

Komunikačné zručnosti študentov sa zlepšujú, keď majú príležitosť používať jazyk v interakcii s druhými študentmi. Nakoľko v jednej skupine študentov býva zvyčajne od 15 – 30 študentov, čas, ktorý učiteľ má na venovanie sa každému študentovi je značne limitovaný, a preto dokázať vytvoriť atmosféru spoločnej komunikácie a interakcie aj medzi študentmi, je obzvlášť náročné. Učiteľ by mal do takejto interakcie adekvátne zasahovať svojimi reakciami, resp. odpoveďami na otázky študentov. Dobrí študenti sú tiež takí, ktorí sa snažia nepoužívať svoj rodný jazyk na výučbe aj za cenu, že robia chyby v jazykovom prejave. Preto musí učiteľ vytvoriť také študijné prostredie, ktoré podporuje študentov, aby si mohli budovať sebadôveru. Učiteľ je ten, ktorý pomáha študentom identifikovať ich vlastné jazykové učebné problémy a nájsť pre nich riešenia, nájsť zručnosti, na ktoré sa potrebujú zamerať a prebrať zodpovednosť za uskutočňovanie rozhodnutí, ktoré determinujú čo a ako sa učiť. Učiteľ je tiež ten, ktorý poskytuje študentom spätnú väzbu o ich prograse v štúdiu ESP.

Každý ESP učiteľ je vo svojej podstate tvorcom a novátorom vo výučbe odborného cudzieho jazyka, nakoľko vo svojej učiteľskej príprave sa zameriaval prevažne na výučbu všeobecnej angličtiny a literatúry, ako je zvykom na pedagogických a filozofických fakultách. Ako uvádzajú Fenstermacher a Soltis (2008), jedným z najväčších problémov vo vzdelávaní učiteľov vôbec je to, že sa kladie príliš veľký dôraz na teoretické znalosti v porovnaní s rozvíjaním ich reflektívnych a sebareflektívnych schopností. Rohlíková a Vejvodová (2012) dopĺňajú tento fakt o poznámku, že vysokoškolskí učitelia bývajú väčšinou odborníci, ktorí venujú svoju pozornosť predovšetkým vyučovanej disciplíne a nie spôsobu výučby. Navyše, učiteľ ESP nezískal žiadnu akademickú odbornosť v oblasti, v ktorej teraz vyučuje anglický jazyk. Otázkou je, či ESP učiteľ má byť aj odborníkom, resp. do akej miery má poznať predmet ESP materiálov. Otázkou tiež je, či ESP učebné materiály musia byť vysoko odborné. Rozdiel v pochopení textu všeobecného a odborného jazyka totiž spočíva v tom, že pri odbornom texte ide o vedomosti z odboru, pri všeobecnom texte iba o jazykové znalosti. Učiteľ ESP musí mať na zreteli, že vysoko odborný text môže demotivovať v učení aj tých študentov, ktorí disponujú slušnými jazykovými kompetenciami. Preto sme presvedčení, že vo výučbe ESP je nutná spolupráca s odborníkmi z oblasti, v ktorej ESP učiteľ vyučuje. Spolu by mali navrhovať obsahovú stránku predmetu odborný anglický jazyk, experti z odboru by mali nasmerovať cieľové situačné schémy, v ktorých sa môže absolvent po skončení štúdia nachádzať. ESP učiteľ je svojim spôsobom tiež študent predmetu, ktorý vyučuje. Preto vystupuje aj v roli participátora a je pre svojich študentov

kolegom, ktorí jemu uľahčujú výučbový proces vzájomnou interakciou a výmenou informácií a skúseností z odbornej oblasti. To, ako učiteľ sám chápe svoju rolu a svoje poslanie, značne ovplyvňuje jeho prácu so študentmi, jeho výučbový štýl.

Učiteľ ESP musí teda pri plánovaní hodiny zhodnotiť:

- počet študentov, ich vek, učebné štýly (profil triedy),
- stanoviť si ciele, ktoré chce aktuálne na hodine dosiahnuť (napr. naučiť študentov zručnosti rýchleho čítania odborných textov s dôrazom na výber tých najpodstatnejších informácií (skimming and scanning),
- definovať si aktuálne metódy výučby (rolové úlohy, čítanie, prezentácie a pod.),
- materiály, ktoré aktuálne použije (učebnica, doplnkový materiál, video/audio nahrávka).

5.5 Rola ESP študenta

Teória ESP hovorí, že študenti prichádzajú na hodiny ESP so špecifickým záujmom o učenie, znalosť predmetu a dobre vytvorené učebné stratégie. Študenti sú zodpovední za rozvíjanie svojich jazykových zručností. Vo všeobecnosti platí, že ľudia sa učia cudzie jazyky keď majú príležitosti/možnosti pochopiť a pracovať s určitým cudzím jazykom v kontexte, ktorému rozumejú a považujú ho za dôležitý. Z tohto pohľadu je ESP silným prostriedkom pre takéto príležitosti. Študenti nadobudnú znalosti angličtiny, keď pracujú s materiálmi, ktoré považujú za zaujímavé a relevantné, a ktoré môžu používať pri svojej profesii alebo v ďalšom štúdiu. Čím väčšiu pozornosť venujú významu jazyka, ktorý počujú alebo čítajú, tým sú úspešnejší. Čím viac sa majú zameriavať na lingvistický vstup alebo izolované jazykové štruktúry, tým menej sú motivovaní, aby v učení napredovali. Preto by sa angličtina nemala učiť ako predmet v izolácii od reálneho použitia a ani nie ako mechanická zručnosť alebo zvyk, ktorý sa má rozvíjať. Naopak, angličtina sa musí vyučovať s použitím autentických textov alebo nahrávok, v reálnom kontexte, aby boli študenti konfrontovaní s určitými spôsobmi, akými sa tento jazyk používa v oblasti ich profesie, resp. štúdia. Študenti sú si vedomí účelu, pre ktorý sa učia ESP v oblasti, v ktorej budú potrebovať používať odbornú angličtinu. Tým, že ich vzdelanie je orientované smerom k odbornej oblasti, vnímajú angličtinu ako niečo, čo dopĺňa ich profesijné smerovanie. Znalosť oblasti predmetu umožňuje študentom identifikovať ozajstný kontext v oblasti slovnej zásoby a špecifických jazykových štruktúr. Týmto spôsobom študenti využijú svoje znalosti, ktoré už v odbornej oblasti majú.

5.6 Dizajn ESP výučby

Navrhnuť ako bude samotná výučba vyzerat' je proces, pri ktorom musí učiteľ na základe teoretických a empirických vedomostí o učení vytvoriť syllabus, vybrať, prispôbiť alebo napísať učebné materiály v súlade so syllabom, vytvoriť metodológiu pre výučbu týchto materiálov a tiež nastaviť procesy hodnotenia, ktorými sa zhodnotí progres smerom k nastaveným cieľom. Existujú tri hlavné prístupy k vytváraniu dizajnu ESP výučby.

Najjednoduchším prístupom, ktorý prevláda medzi učiteľmi anglického jazyka a aj medzi učiteľmi ESP, je jazykovo orientovaná výučba (language – centred course design). To, čo pri tvorbe dizajnu ESP výučby musí učiteľ zohľadniť je:

- identifikovať cieľovú situáciu študenta, resp. analyzovať ESP potreby,
- vybrať náležité teoretické aspekty jazyka, identifikovať lexikálne jednotky cieľovej situácie,
- vytvoriť syllabus,
- pripraviť materiály pre praktické zložky syllabu,
- nastaviť proces hodnotenia, aby získal poznatky o osvojení si syllabu.

To, čo odlišuje výučbu ESP od výučby všeobecnej angličtiny je pri tomto prístupe fakt, že sa nevyučuje jazyk ako celok, ale len jeho špecifická oblasť. Učiteľ si preto musí dobre zvážiť výber, resp. úpravu, či napísanie učebných materiálov, ktoré sú v tomto prípade rozhodujúce.

Dizajn orientovaný na zručnosti (skills – oriented design) sa riadi v prípade ESP týmito princípmi:

- študent, na to aby pochopil a vytvoril nejaký jazykový diskurz, potrebuje mať osvojené určité zručnosti a stratégie,
- na učebné ciele sa teda nazerá z pohľadu tak kompetencií, ako aj výkonu, resp. jazykového prejavu,
- stavia na pozitívnych faktoroch a už získaných zručnostiach, ktoré študent vnáša do výučby,
- ciele nie sú stabilne determinované, takže umožňujú študentom dosiahnuť aspoň nejaký posun.

Takto zameraná ESP výučba pristupuje k študentovi ako k používateľovi jazyka (language user), nie ako k študentovi jazyka (language learner).

Tretím prístupom k dizajnu ESP výučby je takzvaný prístup orientovaný na učenie (learning – centred approach):

- učenie je interný proces, ktorý je absolútne závislý na vedomostiach, ktoré študenti už majú a ich motivácii používať ich,
- učenie nie je len duševný proces, ale je to aj spôsob fungovania jednotlivcov v spoločnosti,
- spoločnosť určuje nejaké ciele, v prípade ESP je cieľovou situáciou samotný výkon, a jednotlivci sa buď snažia urobiť maximum alebo odmietajú poslanie ESP, aby sa priblížili k svojmu cieľu.

Tento prístup sa zameriava tak na konečný jazykový prejav v cieľovej situácii, ako aj na procesy, ktoré používateľa jazyka k takému prejavu dovedú a tiež na to, ako študent dané kompetencie získal.

Učiteľ ESP si musí uvedomovať, že rôzne prístupy k výučbe odborného anglického jazyka sú len rôznymi prístupmi k tej istej veci. Každá komunikácia má istú úroveň štruktúry, funkcie a diskurzu. Tieto sa navzájom dopĺňajú a všetky by mali byť predmetom záujmu vysokoškolského učiteľa ESP.

5.7 Výučbové materiály

Je zrejmé, že učitelia ESP majú veľa otázok k riešeniu, predtým ako zvolia vhodné výučbové materiály. V prípade vysokoškolských študentov, učitelia jazykov často čelia problému ako adekvátne navrhnuť ESP učebné osnovy pre študentov jazykov, ktorých znalosťou všeobecnej angličtiny je pomerne slabá. V niektorých prípadoch, je situácia ešte zhoršená nedostatkom odborných znalostí študentov. Keďže jazyk funguje ako systém, ESP sa nedá naučiť v izolácii, teda študenti cudzích jazykov majú byť schopní komunikovať v angličtine minimálne na základnej úrovni. Veľmi často sa však stáva, že študenti ESP sú začiatočníci. V závislosti na vede alebo povolání, či profesii, ktorá študentov motivuje, výučba ESP u začiatočníkov je realizovateľná v rôznej miere.

Učitelia jazykov tiež musia rozhodnúť o miere spolupráce so špecialistami v príslušných odborných oblastiach s cieľom navrhnuť sylaby. Ak je spolupráca s odborníkmi úspešná, títo by mali spolupracovať a pomáhať učiteľom ESP a poskytnúť im rad typických situácií

v konkrétnej oblasti, doplnený základnými žargónmi a typmi textov. Potom, učitelia jazykov môžu navrhnúť osnovy ESP, v závislosti na potrebách študentov jazykov.

Výučbové materiály by mali byť vyberané z rozličných zdrojov, ako sú učebnice, knihy, doplnkové výučbové materiály, CD, DVD, a iné materiály, ktoré sú relevantné na tréning v anglickom jazyku v danej oblasti pôsobenia, ako sú napr. materiály používané pri práci, formuláre, tabuľky, brožúry, vzorky relevantných zadání úloh a seminárnych prác, ako aj materiály z web stránok, napr. obchodné listy, dialógy, inštrukcie, telefonické rozhovory, pod-casty, atď.

5.8 ESP metodológia

Základnými vstupmi metodológie ESP výučby sú nasledovné princípy:

- ESP učenie je aktívny proces – študenti musia aktívne používať svoje už získané znalosti,
- ESP učenie je proces tvorenia rozhodnutí – pri výučbe všeobecnej angličtiny skôr platí, že učiteľ robí rozhodnutia, ktoré študenti prijímajú; pri ESP je na študentovi uplatniť svoje vedomosti tak z jazyka ako aj zo svojho odboru a rozhodovať napr. pri problémovom učení o závere,
- ESP učenie nie je len lingvistickou záležitosťou – problémom pri ESP výučbe je fakt, že kognitívne zručnosti študenta nemusia mať rovnakú úroveň ako jeho jazykové kompetencie,
- ESP spravidla nie je prvé osvojovanie si jazyka študentom,
- učenie je emocionálnym zážitkom a ESP učiteľ by mal rozvíjať pozitívne emócie napr. využívaním skupinovej práce, aby sa budovali spoločenské vzťahy medzi študentmi, rozvíjala motivácia, upevňoval sa pozitívny prístup k učeniu (Vašutová, 2002); študenti musia mať určitý čas na premýšľanie, aby neboli vystavení zbytočnému tlaku; učiteľ by mal klásť menší dôraz na samotný výstup, resp. správnu odpoveď, ale väčší dôraz na proces, pri ktorom študent hľadá odpoveď na otázku; učiteľ by mal do výučby zapojiť situačné úlohy a hranie rolí (role-plays), aby vytvoril simulované prostredie budúcej cieľovej situácie, v ktorej sa môže študent ocitnúť,
- učiteľ by mal oceniť tak postoj k učeniu a snahu, ako aj schopnosti a zručnosti študenta,
- učiteľ by mal do svojho výučbového štýlu zaradiť prvky humoru a zábavy,

- ESP výučba je do značnej miery náhodná, teda dochádza k nej aj mimo samotnej výučby v triede a nie je systematická, nakoľko sa nezaobrá jazykom ako celkom ako je to v prípade všeobecnej angličtiny.

Každý ESP učiteľ vnáša do svojho výučbového štýlu určité psychologické aspekty, ktoré sú odrazom uvedených princípov. Na základe toho formuje dizajn výučby a modeluje učebné materiály a techniky výučby. Pri ich navrhovaní tiež nasleduje určité pravidlá, ktoré sú typické pre ESP. Uvedme niektoré z nich: prázdne miesta (gaps), ktoré môžu byť výučbovo rôzne zamerané – napr. informačné gapy, ktoré si vyžadujú hlbšie premýšľanie, lebo sú orientované na poskytnutie konkrétnej informácie, to následne vyvoláva komunikáciu a teda výmenu informácií. Ďalej to môžu byť názorové alebo pamäťové gapy, atď.

Rozmanitosť je ďalším psychologickým aspektom výučbového štýlu učiteľa ESP. Vzhľadom na ESP hovoríme o celej škále rozmanitosti – od rozmanitosti učebných materiálov a pomôcok cez jazykové zručnosti a úlohy, role študenta a organizáciu v triede až po témy a ciele. Predikcia znamená využitie existujúcich vedomostí na hľadanie princípu alebo systému v novej situácii. Tento spôsob upevňovania si jazykových kompetencií je dôležitým psychologickým aspektom, nakoľko si študent buduje svoju sebadôveru a ego uvedomovaním si svojho potenciálu, učiteľ pri tom získava spätnú väzbu, kde má študent nedostatky. Toto napomáha pri posilňovaní motivácie študenta postúpiť do ďalšej jazykovej úrovne. Študenti by však nemali byť spytovaní otázkami, na ktoré je ťažké odpovedať, ktoré sú mimo ich oblasti odborného štúdia a učiteľ by mal dať študentovi dostatočný časový priestor na odpoveď.

Najdôležitejším aspektom je však atmosféra a budovanie priateľských vzťahov medzi učiteľom a študentmi.

5.9 Analýza ESP potrieb

Analýza potrieb ESP odhaľuje fakt, že ESP nerieši existenciu potreby jazykových kompetencií, ako je to v prípade všeobecnej angličtiny, ale rieši uvedomovanie si tejto potreby v cieľovej situácii. Na jednej strane je teda používateľ cudzieho jazyka, v prípade ESP je to dospelý človek, u ktorého predpokladáme už určitú úroveň jazykových kompetencií všeobecnej angličtiny a na druhej strane sú to potreby cieľové (target needs), teda to, čo študent potrebuje robiť v cieľovej situácii a potreby učenia (learning needs), teda to, čo musí študent robiť, aby sa určité kompetencie naučil.

Cieľové potreby treba analyzovať v zmysle toho, čo študent potrebuje ako:

- nutnosť = sú požiadavky, ktoré na neho kladie odbor, v ktorom študuje, a teda aj jazyková oblasť, v ktorej sa pohybuje,
- čo mu chýba v jeho jazykových zručnostiach = špecifiká lexiky, formy, štruktúry a funkcie diskurzu, ktoré sa dajú predikovať z identifikovateľnej cieľovej situácie.

Ďalší fakt, ktorý pri tvorbe dizajnu syláb ESP kurzu musí učiteľ analyzovať je odhalenie nedostatkov, resp. zistenie toho, aký je rozsah jazykových kompetencií študenta. Ako sme už zdôraznili, v prípade ESP je nutné charakterizovať potreby študenta a uvedomovanie si takýchto potrieb je záležitosťou percepcie. Vnímanie potrieb zo strany študenta môže byť úplne odlišné od vnímania potrieb študenta učiteľom, k diferenciacii môže dôjsť aj pri rôznych cieľových situáciách a pod. K najzávažnejšej diskrepancii dochádza v otázke postoja k potrebe znalosti a aktívneho používania anglického jazyka. Učiteľ má samozrejme tendenciu klásť vysoký dôraz na potrebu znalosti tohto jazyka v akejkoľvek oblasti. Na druhej strane je študent, ktorý mu nemusí pripisovať takú dôležitosť, z dôvodu neuvedomovania si, alebo nechcenia priznať si jej dôležitosť v procese uplatnenia sa v praxi vo svojom odbore. Tu dochádza k zamysleniu sa, ako je nastavený predmet výučby ESP v štruktúre povinných, povinne voliteľných a výberových predmetov na vysokej škole. V prípade, ak je výučba ESP nastavená ako povinný predmet, riskujeme, že budeme pracovať so študentmi, ktorí nemusia patriť do skupiny používateľov jazyka, ktorí si uvedomujú aktívnu nutnosť jeho znalosti. Ak si študent vyberie ESP ako povinne voliteľný predmet, hodnota vstupného kapitálu uvedomovania si cieľovej potreby je vyššia ako v prvom prípade. V oboch prípadoch však až analýza nedostatkov ukáže, aké metódy a formy výučby musí ESP učiteľ na hodinách používať, aby naplnil stanovené ciele. Je však naivné vytvoriť dizajn výučby len na konečných cieľoch. Potreby, potenciál a tiež schopnosti učenia sa študenta sa musia zohľadniť pri stavbe dizajnu syláb. Znova sa dostávame k otázke motivácie študenta učiteľom ESP, ktorý by si mal klásť pri tvorbe dizajnu otázky typu prečo si študent vybral daný predmet, aký je jeho štýl učenia, aké má učiteľ zdroje na podporu výučby, kto sú jeho študenti ako osobnosti, aká je časová dotácia predmetu a pod.

Akýkoľvek dobre nastavený dizajn však môže zlyhať, ak ESP učiteľ nevytvorí alebo neudrží motiváciu študenta. Je to jeho osobnosť a štýl výučby, ktorý je jedinečný a buď to študentov nadchne alebo odradí pre svoj predmet. Učiteľ ESP navyše musí dbať na úzku spoluprácu s odborníkmi v oblasti, v ktorej ESP vyučuje. Okrem odborných poznatkov by mal zaradiť

do svojej výučby aj prvky zábavy a kreativity, aby bol každý študent okrem vonkajšej motivácie potrieb znalostí odbornej angličtiny vedený motiváciou vnútornou; ESP kurz by mal uspokojiť jeho potrebu nielen ako cieľového používateľa jazyka, ale aj ako študenta, ktorý bez ohľadu na svoje konečné výsledky má mať radosť a potešenie z aktuálnej práce, skúseností a zážitkov z kurzu, nie iba z eventuálnej perspektívy zužitkovania toho, čo sa naučil. Učiteľ by mal vedieť, čo zlepšuje motiváciu a na čo si má naopak dávať pozor, mal by vedieť, čo študentov naučiť, aby oni motivovali sami seba (Mareš, 2013). Emocionálna skúsenosť pri učení je základom pre ďalší kognitívny proces študenta. To, ako výučbový štýl ovplyvní a akú zážitkovú skúsenosť dá študentovi a ako vníma túto skúsenosť študent, ovplyvní jeho samotné učenie a maximalizuje sa jeho študijný potenciál.

5.10 ESP výučbové metódy

Po stanovení analýzy potrieb učiteľa ESP majú rozhodnúť, aké druhy aktivít v triede sú najvhodnejšie pre študentov jazykov s ohľadom na ich vek, ich súčasný alebo budúci rozvoj kariéry, ich potrieb a očakávania, pokiaľ ide o proces učenia. Otázkou je, či by tieto činnosti mali byť postavené na konkrétnych metódach výučby. Ak áno, ktorú z nich by mal učiteľ jazykov vybrať ako najvhodnejšiu? Sú inovatívne metódy, ktorým sa dáva prednosť účinnejšie ako tie tradičné? Tieto otázky si kladie učiteľ ESP, a tak sa napríklad môže rozhodnúť použiť metódu Grammar Translation ak vie, že študenti budú potrebovať angličtinu nie ako prostriedok medziľudskej komunikácie, ale s cieľom aktualizovať svoje odborné vedomosti čítaním odbornej literatúry. Tarone a Yule (1989) hovoria o eklektickom prístupe. Ten spočíva vo výbere postupov, cvičení a techník z rôznych metód. To je to, čo sa v skutočnosti vykonáva v skupinách študentov s rôznymi jazykovými schopnosťami, pretože učitelia jazykov sa snažia, aby ich vyučovacie hodiny boli užitočné pre každého v triede.

Eklektický prístup v triedach ESP však neumožní vývoj jednej zručnosti alebo schopnosti na úkor inej. Okrem toho, prehliadať jednotlivé aspekty používania jazyka vo výučbe jazykov je potenciálne nebezpečné, pretože potreby študentov nie sú pevné alebo nemenné. Sú fluidné a sú závislé na spoločenských faktoroch, predovšetkým na roli, ktorú jednotliviec predpokladá vo svojom každodennom živote. Tiež je samozrejmé, že niektoré zručnosti a schopnosti sú najlepšie zvládnuteľné pred alebo po iných zručnostiach a schopnostiach, napríklad: človek sa nevie naučiť ako písať obchodné listy v angličtine predtým ako sa naučí čítať a pochopiť jednoduché texty v tomto jazyku.

V prípade výučby ESP na vysokej škole sa nestretávame veľmi so zmiešanými skupinami študentov, teda skupinami, kde by boli študenti, ktorí majú už profesionálne zručnosti, ale nedosahujú požadovanú úroveň anglického jazyka alebo naopak, nemajú žiadne praktické skúsenosti v oblasti svojho budúceho povolania, ale majú minimálne mierne pokročilú znalosť anglického jazyka. Sú však odbory, pri ktorých študenti chodia aj na prax, a tak má učiteľ možnosť lepšieho nastavenia študijných potrieb, nakoľko študenti sami vedia, aké zložky jazyka potrebujú vedieť, v akých situačných kontextoch treba simulovať rolové úlohy a pod.

ESP výučbové materiály majú zohľadňovať prezentáciu a drilovanie takých znakov, ktoré sú považované za typické pre diskurz v určitom povolaní alebo vede: odborná slovná zásoba, dodržiavanie určitých konvencií, štruktúra a skladba písaných textov, participovanie na face-to-face interakciách, typické syntaktické a morfológické konštrukcie. Zvyčajne sa používa trpný rod, modálne slovesá, podmienkové vety, Simple Present Tense a Simple Past Tense, členy, grécke a latinské množného čísla, špecifické vzorce tvorenia slov, atď. (Gramley a Pätzold, 1992)

Ignorovať jazykové pravidlá a zamerať sa len na komunikačné schopnosti je nebezpečné, pretože študenti cudzích jazykov môžu prestať dávať pozor na jazykové pravidlá, ak si myslia, že môžu efektívne komunikovať bez toho, aby používali správne a vhodné výrazy. Preto nemôžu ESP učebné materiály ignorovať gramatiku úplne. Otázkou je, ako by mali byť jazykové pravidlá prezentované, a mať na pamäti, že zvyčajne nemajú kategorický charakter, ale pravdepodobne skôr nachádzame a musíme sa zaoberať výnimkami.

Väčšina študentov, ktorí prichádzajú do prvého ročníka bakalárskeho štúdia, má za sebou niekoľkoročné štúdium všeobecného anglického jazyka najprv na základnej a potom na strednej škole. Spravidla ide o 12-ročné vzdelávanie ukončené maturitnou skúškou. Avšak ich reálna znalosť a schopnosť používania tohto jazyka v komunikácii v ústnom a písomnom prejave je sotva na úrovni B1. Bez ohľadu na odbor, v ktorom študujú, situácia je rovnaká. Najlepšie jazykové kompetencie preukazujú absolventi gymnázií.

Ďalšia situácia, s ktorou sa bežne učiteľ ESP stretne, je problém zadelovania študentov do skupín. Najideálnejšie je, ak sa stretne vyvážený počet študentov podľa odboru a podľa jazykovej úrovne. Takáto ideálna situácia však nenastane vždy, a učelia čelia faktu, že buď sú skupiny vytvorené podľa jazykovej úrovne alebo podľa odboru. Ani jedna z týchto

dvoch situácií nie je výhodná a je náročná tak pre učiteľa ESP, ako aj pre študentov. Ukazuje sa, že motivácia študentov učiť sa odborný jazyk je tým vyššia, čím väčšie odborné znalosti študenti majú. Zvyšuje to ich dôveru v predmet ako taký, aj napriek nie veľmi pokročilej úrovni anglického jazyka. To, čo musí učiteľ ESP v takýchto pomiešaných skupinách, a nielen v nich, urobiť, výstižne definuje Hutchinson ako potrebu troch vecí: pozitívneho prístupu k ESP, znalosti základných princípov odbornej oblasti a uvedomovanie si koľko z obsahu odborného predmetu vie učiteľ sám. Inými slovami, učiteľ ESP by sa nemal stať učiteľom odborného predmetu, ale skôr študentom, ktorý sa zaujíma o odborný predmet.

Výučba zameraná na študenta upravuje výučbové metódy študentovi, samotný dizajn kurzu, a výučba je dynamický proces, keďže potreby, očakávania a zdroje sa líšia pri každej skupine a pri každom odbore. Učiteľ preto musí zohľadniť učebný štýl študenta, zvoliť vhodné stratégie a výučbové metódy. Preto by učiteľ nemal ignorovať študijné prostredie študenta, odkiaľ prišiel (vzdelávací background), jeho záujmy, motiváciu, metódy výučby s akými prišiel do kontaktu, aký je jeho cieľ ESP seminárov a pod.

V tradičnej triede boli študenti zvyknutí na vysoký stupeň kontroly zo strany učiteľa. Študenti môžu mať hlboko zakorenené presvedčenie o roli učiteľov a študentov, čo môže spomaliť proces dosiahnutia nezávislého učenia. Je veľmi dôležité ukázať študentom rad autonómnych volieb a zvýšiť ich povedomie o rôznych učebných stratégiách, ktoré sú im otvorené. Študenti potrebujú prevziať zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj jazyka, čo je dôležité pri používaní angličtiny vo svojom profesionálnom živote. Najúspešnejšie učenie jazykov je spojené s prevzatím zodpovednosti za učenie. Prevzatie zodpovednosti za vzdelávanie je prvým krokom smerom k autonómii. "Dobrý študent jazyka", je ten, ktorý nájde svoju cestu, pýta sa veľa otázok, spochybňuje, organizuje si svoje získané informácie, využije každú príležitosť na používanie jazyka. Študenti sú jedinci s rozličnými učebnými štýlmi a potrebami. Učebné stratégie majú za cieľ pomôcť študentom získať vedomosti a zručnosti, ktoré potrebujú na plánovanie a realizovanie efektívneho jazykového vzdelávania, ktoré im pomôžu zistiť, ako sa učiť a aplikovať najúčinnnejšiu metódu pre seba. Učebné stratégie môžu tiež pomôcť učiteľom maximalizovať svoj vstup a zvýšiť šancu na dlhodobé učenie sa. Autonómia študentov predstavuje nutnosť v spoločnosti, ktorá kladie veľký dôraz na celoživotné vzdelávanie. Keďže učitelia nemôžu poskytnúť študentom všetky zručnosti a znalosti, ktoré by chceli mať, najlepší spôsob, ako im pomôcť, je ukázať a naučiť ich stratégie, ako sa učiť samostatne. Prvým krokom smerom k nezávislosti

povzbudzuje študentov prevziať zodpovednosť za svoje vlastné učenie. Koncept autonómie študentov a úspešné učenie sú úzko prepojené. Niektoré zo stratégií na podporu autonómneho študenta zahŕňajú konštruktívny dialóg medzi učiteľom a študentmi, prípravu vhodných učebných materiálov, spoluprácu s odborníkmi z odboru, priebežné hodnotenie. Autonómia prichádza do úvahy, keď majú študenti dovolené vybrať si, akými témami sa zaoberať v detailoch a aké činnosti vybrať, aby sa študenti do nich zapojili, pri stanovovaní problémového riešenia úloh alebo pri zoznamovaní študentov s príslušnými učebnými stratégiami, ktoré im umožnia učiť sa samostatne po ukončení výučby predmetu. V modernej spoločnosti, ktorá je neustále mení, je vzdelanie vnímané ako kontinuálny proces.

5.10.1 Výučba slovnej zásoby v ESP

Pri výučbe ESP dominuje najmä odborná slovná zásoba. Dorozumievanie iba na základe slovnej zásoby je však možné len v najelementárnejších komunikačných situáciách. Lexika sa viaže s gramatikou, ktorá jednotlivé javy stvárňuje do gramatickej formy. Medzi lexikou a gramatikou nie je ostrá hranica, ale určitý presah (Repka, Gavora, 1987). Hoci gramatika a slovná zásoba sú vo výučbe cudzieho jazyka tradične chápané ako oddelené oblasti, odborná akademická angličtina ukazuje vzorce používania slovnej zásoby a gramatiky ako neoddeliteľnú súčasť správneho používania ESP, a ich výučba a učenie sa môžu a majú byť účinne kombinované. Keďže angličtina je analytický jazyk, môžeme zjednodušene povedať, že všetky slová majú určité vzorce (patterns) a tie slová, ktoré zdieľajú rovnaké vzorce použitia, zdieľajú aj rovnaké aspekty významu. Učiteľ odbornej angličtiny sa zameriava na tieto vzorce tým spôsobom, aby u študentov podporil ľahšie osvojovanie si jazyka v týchto štyroch oblastiach: porozumenie, presnosť, plynulosť a flexibilita.

Tradične v jazykových učebniciach zameraných na všeobecnú angličtinu gramatika a slovná zásoba bývajú prezentované oddelene a gramatika sa vyučuje predtým ako sa študent oboznámi so slovnou zásobou. Následne je v učebniciach tematický text na čítanie a nakoniec cvičenia na počúvanie s porozumením. Inými slovami, tradičná forma výučby cudzieho jazyka ukladá primárnu dôležitosť forme a uvádza slová, resp. lexikálne jednotky ako príklady vopred naučených štruktúr. Navyše sa študenti tradične v očiach učiteľov delia na študentov, ktorí sú „dobrí v gramatike“, ale „majú limitovanú slovnú zásobu“ alebo naopak. Učitelia dokonca tradične testujú tieto dve zložky jazyka oddelene.

Jazykové učebnice, resp. kurzy cudzieho jazyka, sú organizované v prvom rade podľa gramatických štruktúr so slovnou zásobou, ktorá podporuje tému danej lekcie. Widdowson (1990) však zdôrazňuje, že výučba, ktorá ukladá primárnu dôležitosť forme a používa slová iba ako prostriedky na exemplifikáciu, v skutočnosti popiera prirodzenosť gramatiky ako štruktúry, ktorá sprostredkováva význam. Widdowson navrhuje, že efektívnejší a prirodzenejší by bol presne opačný pedagogický prístup, ktorý by začínal s lexikálnymi jednotkami a ukazoval by ako majú byť tieto gramaticky modifikované aby boli komunikatívne efektívne.

Prečo je slovná zásoba dôležitá

Podľa Michaela Lewisa (1997) plynulosť v jazykovom prejave/diskurze nezávisí tak veľmi na presnom súbore gramatických pravidiel ako to tvrdí Chomsky, a na oddelenej slovnej zásobe, ktorá poskytne rýchly prístup k uceleným lexikálnym jednotkám (chunks). Pod lexikálnymi jednotkami chápeme napr. časté frázové slovesá v anglickom jazyku ako napr. *look after*, *look forward*, *look for* a pod., v ktorých majú slovesá absolútne odlišné významy práve vďaka kombinácii s odlišnou predložkou. Alebo ucelené výrazy, ktoré voláme v angličtine idiomy a ich význam často nie je identifikovateľný napriek znalosti významu slov, ktoré ho vytvárajú: napr. *kick the bucket*, *an apple of my eyes* a pod. Tretím prípadom sú kolokácie (collocations), pri ktorých je nutné naučiť sa spojenie dvoch slovných druhov ako sa spájajú do správneho významu, nakoľko nerodený hovoriaci má tendenciu použiť slovo zo svojho rodného jazyka (napr. *heavy smoker*, *heavy rain* a pod.). Lexikálnymi rozdielmi angličtiny a slovenčiny sa prví zaoberali Mathesius a Vachech (in: Repka, Gavora, 1987), ktorí prví načrtli dôvod, prečo je treba sa učiť lexikálne jednotky ucelene. Faktom je, že každá jazyková komunita má pre niektoré výrazy z mimojazykovej reality iné pomenovania, resp. môžu byť podobné, ale rozdiel je v šírke ich poňatia (napr. slov. *noha*, angl. *leg*, *foot*). Scrivener rozlišuje medzi slovnou zásobou a lexikou, pričom slovnú zásobu chápe ako oddelené slová (single words), zatiaľ čo lexika predstavuje databázu hotových pevne spojených dvoj- alebo trojslovných kombinácií. Osvojenie si týchto lexikálnych jednotiek umožní študentovi vytvárať nové frázy a vety, ktoré sú vybavené v mysli hovoriaceho bez hlbokého premýšľania o gramatickej forme (Scrivener, 2011). Keďže ustálené lexikálne jednotky fungujú bez svojho vlastného jazyka, je na učiteľovi, aby študentov podporoval k používaniu anglických monolingválnych výkladových slovníkov, keďže v nich sa nachádzajú príklady typického použitia, poznámky k bežným vzorcom výskytu vo vete, výslovnosť,

vzťahy s inými lexikálnymi jednotkami a podobne. Na hodinách odborného anglického jazyka je užitočné zadávať seminárne práce vzťahujúce sa k odboru štúdia a záujmu študenta, ktorý má spravidla vypracovať glosár, teda slovník odborných termínov z konkrétneho textu na tému, ktorú spracoval; tento glosár obsahuje vysvetlenie lexikálnej jednotky v anglickom jazyku a k nemu je vhodné aj vysvetlenie významu v rodnom jazyku. Týmto spôsobom učiteľ podporuje študentov k samostatnej práci s výkladovým slovníkom, na čo počas semestra na seminároch pri dosť vysokom počte študentov v jednej skupine nie je dostatočný časový priestor. Pri ústnej skúške je potom vhodné preskúšať znalosť študenta týchto lexikálnych jednotiek, prípade vopred pripraviť podobný text, do ktorého má študent doplniť lexikálne jednotky, ktoré boli obsahom jeho seminárnej práce.

Takýto prístup učiteľa k osvojovaniu si lexiky teda začína tzv. receptívnym prístupom, teda vnímaním výskytu a porozumením významu lexikálnej jednotky v písanom alebo hovorenom texte. Potom nasleduje produktívna lexika, ktorá je precvičovaná v takom rozsahu, že sa stáva súčasťou každodenného používania študenta. Nesmieme pri tom zabúdať ani na fakt, že pri osvojovaní si lexiky v anglickom jazyku je nesmierne dôležitá správna výslovnosť a jej dobré osvojenie si. Učiteľ má dbať na presný prepis výslovnosti (transkripciu), aby bol študent aj v tejto oblasti zručný pri samostatnom používaní výkladového slovníka. Beneš (1970) uvádza: *„návik fonologickej sústavy musí byť situovaný do samého začiatku cudzojazyčného vyučovania, musí nevyhnutne predchádzať nácviku všetkých ostatných zložiek, grafickej sústave, slovnej zásobe aj gramatickej stavbe. Učiteľ, ktorý sa uspokojí s jeho rodenou výslovnosťou cudzieho jazyka a zostavovaním slovíčok podľa gramatických pravidiel, zbavuje tak študenta možnosti naučiť sa jazyku ako dorozumievaciemu prostriedku. Nácvik správnej výslovnosti predtým ako sa začne so samotnou výučbou lexiky a gramatiky umožní študentovi neskôr identifikovať tie tvary, ktoré by inak pri nesprávnom osvojení mohli zostať nepochopené a to tak pri počúvaní ako pri aktívnom ústnom komunikačnom procese“* (Beneš, 1970).

Lewis (1997) argumentuje, že slovná zásoba musí byť v centre výučby cudzieho jazyka, pretože „jazyk sa skladá z gramatizovanej lexiky a nie lexikalizovanej gramatiky“ (‘language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar’). Slovnú zásobu vidí ako podstatnú pre komunikáciu. Ak študenti nepochopia význam kľúčových slov, nebudú sa môcť zúčastniť konverzácie, ak aj poznajú morfológiu a syntax. Na druhej strane však nie je možné a správne zamieňať výučbu slovnej zásoby za výučbu gramatiky a Lewis sám vysvetľuje, že jazyk sa skladá nie z tradičnej gramatiky a slovnej zásoby,

ale z viacslovných slovných spojení ('language consists not of traditional grammar and vocabulary, but often of multi-word prefabricated chunks') (Lewis, 1997).

Lexikálne chyby sú pre porozumenie spravidla závažnejšie ako chyby gramatické. Učiteľ by mal tráviť viac času pomáhaním študentom rozširovať si ich zásobu ucelených lexikálnych jednotiek a fráz, a to tak receptívnym ako aj aktívnym produktívnym precvičovaním. Receptívne precvičovanie slovnej zásoby zahŕňa čítanie, opakovanie, preklad slov, slovných spojení, resp. celých viet z/do materinského jazyka, odhadovanie slov z kontextu, vypisovanie slov, resp. lexikálnych jednotiek z textu, zoskupovanie slov podľa určitých kritérií. Pod aktívnym produktívnym precvičovaním chápeme doplňovanie slov do kontextu, tvorenie slov a slovných spojení podľa určitého vzoru, zoskupovanie slov podľa tematického okruhu, obmeňovanie slov a slovných spojení s dosadzovaním nových alebo podobných výrazov, odpovede na otázky formulované tak, aby študent v nich musel použiť určitý výraz alebo slovné spojenie, preklad slov a slovných spojení do cudzieho jazyka. Dnes existuje na knižnom trhu množstvo publikácií zameraných na precvičovanie lexiky, my z vlastnej praxe uvádzame *Academic Vocabulary in Use* (McCarthy a O'Dell, 2008), ktorá prezentuje a prakticky umožňuje nácvik všeobecnej odbornej slovnej zásoby v anglickom jazyku, ktorá sa používa v akademickom prostredí bez ohľadu na konkrétny vedný odbor. Akademická angličtina sa totiž stáva medzinárodným jazykom a všeobecná terminológia, ktorá sa používa či už v odborných textoch alebo v ústnych prezentáciách na medzinárodných konferenciách, je pochopiteľná pre všetkých používateľov odborného anglického jazyka. Jediný rozdiel je medzi spellingom (hláskovaním) v britskej a americkej angličtine a rovnako aj vo výslovnosti, či v akcente niektorých lexikálnych jednotiek. Táto publikácia je vhodná pre všetkých študentov, ktorí chcú byť úspešní v oblasti používania akademickkej angličtiny, nakoľko po jej zvládnutí ide už len o osvojenie si odbornej terminológie z konkrétnej odbornej oblasti. Všeobecná odborná terminológia je totiž spoločná pre všetky odbory a jej výskyt v odborných textoch je častejší ako špeciálna odborná terminológia, a teda aj nácvik a osvojenie si vyžaduje väčší časový priestor.

Ďalším dôležitým momentom pri takomto lexikálnom prístupe je, že veľká zásoba lexikálnych jednotiek je prerekvizitou pre schopnosti porozumenia písanému textu, resp. počúvaniu. Je evidentné, že študenti cudzieho jazyka vyučovaní tradičnou metódou od gramatiky po slovnú zásobu a nie naraz, majú problémy s porozumením písanému a hovorenému textu. Zatiaľ čo syntax im môže napomôcť pri celkovom pochopení významu textu, základným kameň úrazu pri interpretácii významu akéhokoľvek textu je bez pochyby

slovná zásoba. Nikto nemôže ignorovať dôležitosť gramatiky pri výučbe cudzieho jazyka, ale gramatika už nemá izolovanú pozíciu, keďže funguje vo vzájomnej interakcii s diskurzom, významom a spoločenskou funkciou (Murcia, 1991). Tradične sa gramatika chápala, a na nižších stupňoch vzdelania, kde sa angličtina učí deduktívnym spôsobom (prezentácia pravidiel s príkladmi, v ktorých sa toto pravidlo používa) stále chápe, ako súbor pravidiel tvorených syntaktickými a morfológickými komponentmi (Moras, 2001). Tieto sa študent väčšinou učí bez hlbšej analýzy a vzoru v písomnom či ústnom diskurze. Vo výučbe odborného anglického jazyka, kde platí pravidlo indukívnej výučby gramatiky (na príkladoch sa vyvodí gramatické pravidlo), však prihliadame na sémantickú zložku prejavu, ktorá tvorí súčasť výučby gramatických foriem.

Nunan uvádza, že ak sa výučba zameriava hlavne na presnosť, študenti nadobudnú znalosť o pravidlách jazyka bez toho, aby ich vedeli plynule používať v ústnom alebo písomnom prejave. Je to tzv. teacher-centred výučba, kedy pravidlá a ich vysvetlenia poskytuje učiteľ študentom (Nunan, 1999). Pri takejto tradičnej výučbe učiteľ veria, že učenie cudzieho jazyka je o ovládanie lingvistického systému a ak študenti ovládajú gramatické pravidlá, budú schopní komunikovať v danom jazyku. Ďalším javom, ktorý sa vyskytuje pri tomto spôsobe výučby je časté opravovanie chýb študentov v ich prejave, čo môže viesť k demotivácii, zníženiu sebadôvery, a tým k menším študijným úspechom. Študenti potrebujú príležitosti, aby sa oboznámili ale aj vytvárali konštrukcie, ktoré im boli poskytnuté explicitnou formou cez výučbu gramatiky alebo implicitne cez mnohé ukážky ich použitia.

Podľa Gairnsa a Redmana (1986) treba brať pri výučbe slovnej zásoby do úvahy niekoľko aspektov:

- hranica medzi konceptuálnym významom = poznať nielen význam konkrétneho slova, ale aj hranice, ktoré ho oddeľujú od slov s podobným významom (napr. *cup, mug, bowl*),
- polysémia = rozoznávanie medzi rozličnými významami jedného slova, ktoré má jednu formu, ale mnoho úzko spojených významov (napr. *head: of a person, of a pin, of an organisation*),
- homonymia = rozoznávanie medzi rozličnými významami jedného slova, ktoré majú jednu formu, ale viac významov, ktoré nie sú úzko spojené (napr. *a file: used to put papers in or a tool*),

- homofónia = rozlišovanie slov, ktoré majú rovnakú výslovnosť, ale odlišný spelling a význam (napr. *flour, flower*),
- synonymia = rozlišovanie medzi odlišnými odtieňmi významov, ktoré synonymické slová majú (napr. *extend, increase, expand*),
- afektívny význam = rozlišovanie medzi faktormi postoja a emócie (denotácia a konotácia), ktoré závisia na postoji hovoriaceho alebo na situácii,
- spoločensko – kultúrne asociácie lexikálnych jednotiek = rôzne významy toho istého slova napr. v britskej alebo americkej angličtine,
- štýl, register, dialekt = schopnosť rozlišovať medzi rozličnými úrovňami formality, vplyvu rôznych kontextov a tém, rovnako ako rozdiely v geografických variáciách,
- preklad = schopnosť byť si vedomý určitých rozdielov a podobností medzi rodným jazykom a cudzím jazykom (napr. vedieť rozlišovať tzv. *false cognates* = „falošní príbuzní“ a *false friends* = „falošní kamaráti“); *false cognates* sú výrazy, jedným alebo v rôznych jazykoch, ktoré sú si podobné formou a významom, ale majú odlišné korene. *False friends* sú slová, ktoré majú rovnaké korene, ale odlišili sa svojimi významami. Jednoducho povedané, zatiaľ čo *false cognates* znamenajú zhruba to isté v dvoch jazykoch, *false friends* majú odlišné, niekedy až opačné významy,
- lexikálne zhľuky (*lexical chunks*): viacslovné výrazy, idiomy, kolokácie, lexikálne frázy,
- gramatika slovnej zásoby = učenie sa pravidiel, ktoré umožňujú študentovi vytvoriť rozličné formy slova alebo dokonca rôzne slová z jedného slova (napr. *slept, sleeping; able, unable; disability*),
- výslovnosť = schopnosť rozoznať a reprodukovať lexikálne jednotky v reči.

Čo sa týka slovnej zásoby pri výučbe cudzieho jazyka, teda odborného anglického jazyka nevynímajúc, nie je možné a ani účelné osvojiť si slovnú zásobu v plnom rozsahu, nakoľko ani rodení hovoriaci nemajú túto schopnosť. Dôležité je pri výučbe cudzieho jazyka naplniť požiadavku tzv. lexikálneho minima, čo znamená účelne vybraný súbor lexikálnych jednotiek potrebných pre dosiahnutie vytýčeného cieľa a jeho osvojenia. V závislosti na stupni vzdelania hovoríme o elementárnom lexikálnom minime, čo predstavuje zhruba 800 – 1000 slov a je potrebné pre dorozumenie v základných hovorových situáciách. Ďalej ide o základné lexikálne minimum s rozsahom 1100 – 2000 slov, ktoré je postačujúce pre bežné situácie a čítanie ľahších textov. Súborné lexikálne minimum (5000 – 6000 slov) je nutné pre dorozumievanie sa o príslušnej odbornej tematike a pre čítanie beletrie,

novín a vedeckých článkov. Napokon odborné lexikálne minimum, ktoré zahŕňa práve odbornú slovnú zásobu potrebnú pre čítanie odbornej literatúry akéhokoľvek odboru a má rozsah približne 2300 slov (Beneš, 1970).

Čo je najdôležitejšie pri výučbe ESP vzhľadom na slovnú zásobu, je rozširovať si súborné a odborné lexikálne minimum aj po skončení riadnej výučby na vysokej škole, resp. po ukončení kurzu odborného anglického jazyka. Študentov treba počas hodín výučby odborného jazyka viesť k riadenému objavovaniu významu slov, kontextuálnemu odhadovaniu významov, a ako sme už spomínali, k používaniu slovníkov. Riadené objavovanie zahŕňa prácu učiteľa, ktorý kladie študentovi otázky alebo ponúka príklady, ktoré napomôžu študentovi odhadnúť význam v anglickom jazyku. Týmto spôsobom sa študenti dostávajú do procesu sémantického spracovania, ktoré napomáha učeniu a zapamätaniu. Kontextuálne odhadovanie významov znamená využitie kontextu, v ktorom sa objaví určité slovo alebo slovné spojenie, aby vyjadrilo myšlienku svojho významu, alebo, v prípade odborných textov, ide o slová latinského pôvodu, ktorých odhadnutie je jednoduchšie, nakoľko mnohé z nich sú univerzálne. Ak študent má zručnosť vo vytváraní nových slov (word formation) a nerobí mu problém identifikovať prefixy či sufixy, odhadne význam ľahšie. Podľa konkrétnych odborov ESP musí učiteľ zvážiť, či je cieľom aktívne hovorenie, čo zahŕňa aj schopnosť receptívneho porozumenia hovorenej reči alebo ak je cieľom receptívne čítanie, musí lexikálne minimum zahŕňať také množstvo lexikálnych prostriedkov písaného jazyka, aby sa umožnilo bežné čítanie originálnych neadaptovaných textov. Faktom je, že receptívne čítacie minimum tvorí rezervoár pre aktívne hovoriace minimum a receptívne zvládnuté javy sa môžu postupne aktivizovať. Týka sa to samozrejme aj písomného prejavu. Ako vieme, učiteľ ESP je zodpovedný za tvorbu sylabu a výber, resp. úpravu učebného materiálu. Vzhľadom k zohľadneniu výberu slovnej zásoby by mal pri výbere učebných materiálov prihliadať na tieto hľadiská: štatistické (frekvencia, častosť výskytu lexikálnych jednotiek v danej odbornej oblasti), tematické (závažnosť pre určitú tematiku), lexikologické (štylistická neutralita alebo príznakovosť, syntagmatickosť = schopnosť spájať sa s inými slovami, mnohovýznamovosť, slovotvorné možnosti a pod.), porovnávacie (podobnosť s materinským jazykom) a didaktické hľadisko (vzorovosť slova, dôležitosť pre vyučovací proces). Učiteľ pravdepodobne na konci semestra zhodnotí vhodnosť výberu učebných textov (ktoré sú síce odlišné, ale spadajú do jednej odbornej oblasti) na základe receptívneho minima a zistí, do akej miery vybraná slovná zásoba zaistíuje ich porozumenie.

Už Komenský zdôrazňoval metódu osvojovania si lexikálnej jednotky v konkrétnom kontexte, osvojenie si lexiky sa uľahčí, ak rozdelíme slovnú zásobu do sémantických skupín podľa situácií alebo podľa tematických okruhov. Repka a Gavora uvádzajú, že východiskovým hľadiskom pri výbere gramatického obsahu vo vzťahu k lexikálnemu minimu je sémantické hľadisko, teda tematickosť. Stanovanie postupnosti gramatických javov sa riadi potrebami témy, ktorá si vyžaduje znalosť určitých lexikálnych jednotiek modelovaných gramatickými prostriedkami (Repka, Gavora, 1987).

Tu je namieste spomenúť fakt, že každá oblasť ESP si vyžaduje konkrétnu analýzu potrieb, a tak kým napr. vo výučbe odbornej angličtiny pre ošetrovateľov a zdravotné sestry je dôležité vyberať učebné materiály a zoskupovať lexikálne jednotky podľa situácií, pri výučbe napr. psychológov je dôležitá presnosť odbornej terminológie a výber textov závisí viac na tematických okruhoch. V závislosti na odbore je tiež rozhodujúca prevalencia aktivít vhodných pre daný odbor. Už spomínaný odbor ošetrovateľstvo si vyžaduje aktívnu komunikáciu s pacientom, a preto precvičovanie lexikálnych jednotiek zahŕňa najmä ústne cvičenia (diskusie, komunikatívne aktivity, rolové úlohy, simulované situácie a pod.), kým u psychológov, u ktorých je cieľom absolvovania predmetu odborný anglický jazyk najmä práca s odborným textom a vyhľadávanie najnovších informácií a publikácií, ktoré vychádzajú prevažne v anglickom jazyku, sa zameriavame na písaný text, jeho kompozíciu, prípravu na písanie odborných článkov a ich power-pointovú prezentáciu, opisy problémových situácií spadajúcich do oblasti psychológie a pod. Pri čítaní a počúvaní je prioritou porozumenie textu, a učiteľ pri nich môže do svojej výučby zahrnúť tieto úlohy: odhadovanie významu slova z kontextu, hľadanie slov vo vete, ktoré znamenajú to, čo učiteľ zadefinuje, hľadanie synonym, antonym, kolokácií, tvorenie fráz z určitých slov, hľadanie rôznych slov pomenúvajúcich tú istú entitu a pod. Samozrejme pri pamätaní si slov, resp. lexikálnych jednotiek, zohráva kľúčovú úlohu schopnosť učenia sa a pamätania, teda ide o individuálne učebné stratégie študenta, jeho schopnosť senzorického prijatia informácie do krátkodobej pamäte, spracovanie a následné „uskladnenie“ informácie v dlhodobej pamäti a prípadné použitie tejto lexikálnej jednotky v prípade potreby.

5.10.2 Výučba gramatiky v ESP

„Gramatika má abstraktný charakter (je výsledkom procesu abstrakcie) a gramatické znaky nemajú nezávislý štatút. Existujú iba v rámci lexikálnej matérie. Gramatiku chápeme nie ako súbor štruktúr, paradigiem, poučiek a pravidiel, ale ako systém gramatických javov.

To znamená, že ich počet je obmedzený, že gramatické javy spolu navzájom súvisia a že sa navzájom nevyklučujú. Cieľom vyučovania gramatiky je prevažne automatizované ovládanie gramatických štruktúr a nimi signalizovaných významov ako jedného zo základných predpokladov získania komunikatívnej kompetencie“ (Repka, Gavora, 1987, str. 85). Prelínanie slovnej zásoby a gramatiky sa prejavuje aj v zložení slovnej zásoby. Okrem veľkého množstva slov významových, má každý jazyk relatívne malý počet slov vyjadrujúcich vzťahy medzi pojmami vyjadrenými významovými slovami. Ide o tzv. funkčné slová (pomocné/gramatické/štruktúrne) (Beneš, 1970).

Angličtina ako analytický jazyk, funguje na princípe určitých vzorcov. Ich osvojenie si pri výučbe gramatiky a slovnej zásoby navzájom vedie používateľov tohto jazyka k rýchlejšiemu a správne použitiu. Gramatika sa tradične definuje ako štúdium syntaxe a morfológie. Thornbury (2004) definuje gramatiku ako štúdium lingvistických prepojení/spojení a prázdnych miest, alebo ako štúdium spôsobu spájania slov do konkrétneho poradia a tiež aké druhy slov môžu vyplniť prázdne miesto v tomto poradí. V súčasnosti na všetkých úrovniach vzdelania vystupuje do popredia komunikačná /komunikatívna výučba anglickej gramatiky, keďže jej učenie sa mimo kontextu vedie k nepochopeniu. Navyše platí, rovnako ako pri lexike, že každý stupeň jazykovej znalosti si vyžaduje určité gramatické minimum. Elementárne gramatické minimum je nutné pri dorozumívaní v základných hovorových situáciách, základné gramatické minimum má za cieľ zvládnuť schopnosť dorozumenia v bežných situáciách každodenného života a čítanie ľahších textov. Súborné gramatické minimum je nutné pre perfektné ovládanie cudzieho jazyka slovom i písmom a tiež na čítanie obtiažnych odborných textov, či beletrie. Pre vedeckých, či akademických pracovníkov, resp. študentov ESP je nutná znalosť odborného čítacieho gramatického minima, ktoré sa viaže na čítanie odbornej literatúry z príslušnej oblasti, ktorí potrebujú ovládať cudzí jazyk receptívne. Čo sa týka formálneho a neformálneho štýlu anglického jazyka, tieto rozlišujeme tak na úrovni slovnej zásoby, ako aj gramatiky. V ESP je treba zasa zdôrazniť rozdiel vo vyučovanom odbore, kým niektoré uprednostňujú skôr neformálnu komunikáciu, v iných odboroch sa vyžaduje formálna presnosť tak v lexike, ako v gramatike.

Môže sa zdať, že ak sa učiteľ zameriava na vzorce, študent má spočiatku pocit neodôvodneného prídavného množstva študijného materiálu, ktorý si má zapamätáť popri množstve slovnej zásoby a pochopení gramatického systému, napr. slovesných časov. Spôsob, akým sa slovesá napr. líšia jedno od druhého pridáva u študentov na komplexnosti

už aj tak plného učebného sylabu. Napr. treba vedieť, že sloveso *tell* je nasledované podstatným menom a *infinitívom* s *to* (*he told her to go*); po slovese *suggest* nasleduje *that-clause*; *apologize* sa spája s predložkou *for*; atď. Množstvo informácií, ktoré má študent absorbovať napr. len o slovesách sa zdá byť enormné. Pri dôkladnom a hlbšom štúdiu jazyka však študent zistí, že asociácie medzi slovami a vzorcami ako sa v jazyku správajú podľa gramatických štruktúr nie sú náhodné. Štúdium určitého vzorca je totiž možné uskutočniť aj naopak, a to tak, že sa vyberie určitý vzorec a k nemu sa priradia slovesá, ktoré v jazyku fungujú podľa neho. Vzájomné aspekty významu sú potom jednoduchšie na porozumenie a osvojenie.

V súčasnosti je na knižnom trhu množstvo publikácií zameraných práve na konkrétne vzorce, ku ktorým sú logicky priradené aj slová, ktoré sa podľa daných vzorcov správajú (napr. Collins Cobuild English Dictionary (1995)).

5.11 ESP - porozumenie, presnosť, plynulosť a flexibilita

Ako sme už spomínali, učiteľ odborného anglického jazyka musí zohľadňovať vzhľadom na odbornú oblasť, v ktorej ESP vyučuje analýzu potrieb študenta, a potrebám potom prispôbiť výber učebných materiálov vzhľadom na relevantnosť slovnej zásoby a gramatiky.

Ako podporiť porozumenie/pochopenie textu

Pretože vzorce sa používajú so slovami, ktoré zdieľajú rovnaké aspekty významu, pochopenie týchto vzorcov nám samo dáva význam. Toto je užitočné pre študenta, ktorý sa snaží odhadnúť význam neznámeho slova v kontexte. Ak sa študent riadi podľa vzorca ako kontextuálneho kľúča k pochopeniu významu, má veľkú šancu porozumieť textu skôr ako skontroluje presnosť konkrétneho slova v slovníku. Niektoré vzorce majú samé osebe taký jasný význam, že aj keď je nezvyčajné slovo použité s týmto vzorcom, celkový význam sa dá dedukovať a pochopiť.

Ako podporiť presnosť

Znalosť toho, ktoré slová sa používajú podľa určitých vzorcov je podstatná pre presnosť vo vyjadrovaní sa v anglickom jazyku. Učiteľ môže pomôcť zlepšiť znalosť a vedomosť študenta určitého vzorca minimálne tromi spôsobmi: 1. Viest' študentov k identifikovaniu daných vzorcov v texte, ktorý je aktuálnym študijným materiálom a číta sa na hodine anglického jazyka; 2. Poskytovať krátky zoznam slov, ktoré majú rovnaký vzorec

a požiadať študentov o identifikovanie významu skupín slov fungujúcich gramaticky podľa jedného vzorca; 3. Zadať študentom dlhodobú úlohu (napr. semestrálnu) zameranú na počúvanie a zaznamenanie určitých vzorcov, aby si všímali slová, ktoré sa používajú napr. v určitej konkrétnej odbornej téme. Osvojenie si takéhoto „prístupu vzorca“ k slovnej zásobe môže viesť k nápomocnému zaznamenávaniu si a osvojovaniu slovnej zásoby študentmi, keďže slovesá napr. môžu byť zoradené podľa ich vzorcov alebo podľa ich významu. Študenti sú týmto spôsobom vedení učiteľom k tomu, aby sa neučili slovnú zásobu izolovane, ale ako časť určitej frázy, a to následne podporuje presnosť v použití konkrétneho slova v akomkoľvek kontexte.

Ako podporiť plynulosť v prejave

Schopnosti vytvárať taký jazykový prejav, ktorý neobsahuje zbytočné zaváhania sa dá napomôcť, ak má študent prístup k tzv. duševnému lexikónu skladajúceho sa z viac či menej hotových "zhlukov" (*chunks*) jazyka. Tieto tzv. hotové zhluky jazyka („chunks“) a ich vzorce použitia predstavujú pre študenta veľmi dobrý základ pre budúci plynulý prejav v anglickom jazyku, nakoľko v značnej miere rozširujú slovnú zásobu. Študenti, ktorí si pamätajú vzorce ako frázy s konkrétnymi slovami vedia plynule spájať tieto vzorce dokopy.

Ako podporiť flexibilitu

Slová, ktoré zdieľajú jeden vzorec, zdieľajú aj jeden aspekt významu. Avšak, naopak to nie je pravda. Jedna oblasť významu nie je vyjadrená iba jedným vzorcom. Keď sa prezentuje slovná zásoba a vzorec spolu, učiteľ by mal povzbudiť študenta k rozvíjaniu flexibility vo vyjadrovaní svojich názorov a nápadov s použitím vyučovaných zložiek jazyka.

V skratke môžeme povedať, že vzorce sú stavebnými kameňmi jazyka, a že odstraňujú umelé oddeľovanie slovnej zásoby od gramatiky, ktoré ochudobňuje výučbu oboch. Každé slovo sa spája s určitými vzorcami a sú to práve tieto vzorce, ktoré spolu vytvárajú idiomatickú angličtinu. Vzorce nie sú len individuálnosti formy, ale majú tiež svoj význam. Vzorce tiež vytvárajú podstatnú časť štruktúrneho a významového sylabu a ich asociácia s lexikou z nich vytvára sprievodcu k osvojovaniu si lexiky. Metaforicky by sme ich mohli porovnať k tomu, že pridávajú gramatické „mäso“ ku „kostiam“ lexikálneho sylabu. Ako uvádza Beneš (1970) cieľom vyučovania lexiky v cudzom jazyku je praktické (automatizované) ovládanie gramatických štruktúr (vzorcov) a s nimi spojených gramatických významov, t.j. vytvorenie aspoň čiastočného „jazykového povedomia pre cudzí jazyk“.

Keď už ovláda študent určité vzorce a vie ich náležite správne kombinovať podľa pravidiel syntaxe do viet, vzniká diskurz, teda jazykový prejav, ktorý je buď ústny alebo písomný. Hoci v prvom rade uvažujeme o slovách, ktoré sa riadia vzorcami gramatických pravidiel, potom o vetách, že majú svoje osobité gramatické pravidlá, nesmieme opomenúť ani fakt, že aj diskurz má svoje pravidlá. Tieto determinujú poradie, v akom majú byť vety správne usporiadané, rovnako ako to, čo môže byť z vety vynechané a čo naopak musí byť v prejave zahrnuté. Podstatou jazykového prejavu je totiž fakt, že elementy, ktoré ho vytvárajú musia byť nositeľmi určitej správy. Kombinácie slov, viet a konečného diskurzu má tak za následok vyjadrenie mnohých významov. Hovorí sa, že nie slová znamenajú niečo, ale slovami človek mieni niečo (*words do not mean, people mean*).

Jazyk je živá entita a tak ako sa mení jazyk, mení sa aj spoločnosť.

5.12 Formulovanie zámerov a cieľov ESP výučby

Formulovanie zámerov a cieľov ESP výučby umožňuje učiteľovi získať jasný obraz o tom, ako by mala výučba vyzeráť. Ako Graves (1996) vysvetľuje, ciele sú všeobecné výroky alebo konečné destinácie, úroveň, ktorú bude musieť študent dosiahnuť. Zámery predstavujú určitý spôsob dosiahnutia cieľov. Jasné porozumenie zámerov a cieľov umožní učiteľovi rozhodnúť sa čo, kedy a ako učiť. Zvolí si teda náležitý učebný materiál, zhodnotí kedy ho použiť a nakoniec ako ho použiť, teda dokáže zvoliť správnu výučbovú metódu. Učiteľ si však vždy musí stanoviť realistické a dosiahnuteľné ciele. Čo sa týka výučbových materiálov, stáva sa, že učitelia používajú niekoľko rokov tie isté výučbové materiály, čo je dané reálnou situáciou v našom školskom systéme; každá univerzita, či vysoká škola musí pred každou komplexnou akreditáciou, ktorá sa robí každých 5 rokov, vypracovať informačný list predmetu, v ktorom je uvedený obsah predmetu s osnovou a predpísanou literatúrou, a tohto sa musí učiteľ pridržovať. V realite to znamená, že na seminároch „odborný anglický jazyk“ (v konkrétnom odbore) sú vopred zadefinované zámery a ciele spolu so spôsobom hodnotenia a stupňami hodnotenia. Neznamená to však, že učiteľ používa stále tie isté postupy, resp. učebné metódy, aj keď používa ten istý učebný materiál. Výučbové metódy aj materiál sú neustále pod vplyvom ad hoc zmien na základe schopností a jazykových kompetencií študentov, ich úrovne znalostí odborného predmetu, ich charaktere, povahe, ochote a vôle komunikovať, záujme, motivácii a pod. Graves (1996) opisuje učebné materiály ako „prostriedky ktoré môžu byť obrazne pokrývané na menšie komponenty, ktoré sú znova

usporiadané do zmysluplných celkov podľa požiadaviek študentov, ich potrieb, schopností a záujmov.“

5.13 Hodnotenie ESP výučby

Poslednou etapou ESP seminárov, ktorá má jednak vplyv na sebareflexiu učiteľa a jednak na relevantnosť predmetu samotného v systéme povinných, povinne voliteľných a nepovinných predmetov (delenie, ktoré je súčasťou akreditačného procesu) je hodnotenie. Hodnotenie sa deje implicitne a explicitne.

Implicitné hodnotenie chápeme ako proces, ktorý prebieha počas semestra a zahŕňa formatívne hodnotenie (priebežné skúšanie a hodnotenie študenta), ako aj sumatívne (konečné) skúšanie, ktorému zodpovedá známka. Implicitné hodnotenie tiež zahŕňa účasť študenta na hodinách, jeho motiváciu a prístup k výučbe. Toto všetko poskytuje učiteľovi obraz o účinnosti jeho výučby.

Explicitné hodnotenie je najvhodnejšie uskutočniť na konci semestra a to použitím dotazníka, prieskumu, rozhovorov so študentmi a pod. Táto forma sebareflexie poskytne učiteľovi spätnú väzbu a je výlučne na ňom, ako sa postaví ku kritickým pripomienkam zo strany svojich študentov, resp. ako ich následne implementuje do úpravy seminárov vzhľadom na obsah predmetu, výučbové metódy, aktivity, rolu učiteľa a pod.

Každá výučba cudzieho jazyka vedie k hodnoteniu tak osvojených vedomostí ako aj k hodnoteniu predmetu samotného. V prípade ESP je však situácia odlišná v tom, že ESP má špecifické ciele, ktoré sa viažu k dosiahnutiu komunikačných kompetencií v špecifickej odbornej oblasti v anglickom jazyku. ESP učiteľ hodnotí nielen jazykové kompetencie ale aj odborné vedomosti v rozsahu kurzu, teda tie, ktoré boli predmetom dizajnu syláb. Tieto by mal hodnotiť priebežne či už testom alebo ústnou formou počas semestra a na konci semestra by mal stanoviť a hodnotiť úroveň znalostí študenta záverečnou skúškou, ktorá môže mať niekoľko podôb, vždy podľa zamerania semestrálneho kurzu. V každom prípade však musí mať ESP učiteľ na pamäti fakt, že zmysel hodnotenia nie je v známke samotnej, ale spočíva v pochopení dôvodov prečo bola udelená, čo znamená pre študenta ako sa má zlepšiť vo svojej budúcej práci. Ako uvádza Bajtoš (2013), proces hodnotenia vyvoláva pocity napätia, stresu a očakávaní. Učiteľ musí na začiatku semestra vymedziť kritériá a obsah hodnotenia a tie potom dôsledne dodržať. Študenti sú často veľmi kritickí k spôsobu hodnotenia svojich učiteľov, a preto každé hodnotenie zo strany učiteľa musí byť prejavom

záujmu o študenta, jeho prednosti a problémy a musí mať predovšetkým motivačný charakter. Hodnotenie poskytuje spätnú väzbu nielen študentovi, ale aj učiteľovi, ktorý tak má možnosť upraviť svoj výučbový štýl, obsah, metódy a formy výučby, aby bola jeho práca efektívnejšia. Na základe hodnotenia jednotlivcov potom môže hodnotiť celkovú úroveň ESP kurzu, čo predstavuje aj dôležitú spoločenskú úlohu pre učiteľov, študentov, vedúcich katedier a dekanov fakúlt, ktorí zaraďujú ESP kurzy do študijných programov.

6 Metodologické východiská dizertačnej práce

V našej dizertačnej práci sme sa rozhodli využiť viacnásobnú prípadovú štúdiu ako jednu z kvalitatívnych metód výskumu. Naším prípadom je výučbový štýl vysokoškolského učiteľa odborného anglického jazyka a hlavnými aktérmi sú piati vysokoškolskí učitelia ESP.

Na to, aby sme zabezpečili, že náš predmet záujmu je dobre preskúmaný a je odhalená podstata skúmania, museli sme použiť viacero zdrojov (Yin, 2014). Výsledkom nášho výskumu sú deskriptívne prípadové štúdie, ktoré majú aj intrinzitný charakter, nakoľko vychádzajú z nášho vnútorného záujmu na prípadoch. Týmto spôsobom sme sa snažili opísať podstatu prípadu, jeho kontext a interpretácie. Očakávame, že čitateľ porozumie našim interpretáciám, a zároveň že si vytvorí svoje vlastné. Tiež môžeme označiť predkladané štúdie za konštruktivistické, keďže konštruktivistická paradigma, z ktorej pri deskripcii prípadov vychádzame, sa zakladá na relatívnosti pravdy a jedinečnej perspektívy účastníka výskumu. Táto paradigma uznáva dôležitosť subjektivity pochopenia a zároveň neodmieta úplne určitú objektivitu pohľadu. Navyše, medzi nami ako pozorovateľmi a účastníkmi výskumu prebiehala veľmi úzka spolupráca po celú dobu skúmania, čo je tiež jednou z výhod konštruktivistického prístupu. Vďaka príbehu, resp. zdieľaniu predmetu výskumu, jeho účastníci, teda učitelia, opísali v rozhovoroch s nami svoj pohľad na realitu, a to umožnilo nám, ako pozorovateľom, lepšie pochopiť ich konanie/činnosti, ktoré sme skúmali pri priamom pozorovaní (Miller a Crabtree, 1999).

Keďže náš výskum obsahuje päť prípadov, konečným výsledkom je viacnásobná prípadová štúdia, ktorú Yin nazýva „multiple case study“ a Stake „collective case study“. Sú to len dve rôzne označenia pre ten istý jav. Takáto štúdia nám umožnila skúmať rozdiely v rámci a medzi prípadmi. Keďže výsledkom sú porovnania a interpretácie podobností a odlišností medzi výučbovými štýlmi, bolo primárne dôležité, aby sme prípady starostlivo vybrali, aby sme mohli predikovať podobné výsledky naprieč prípadmi alebo predikovať odlišné výsledky založené na vopred vypracovanej teórii (Yin, 2014). V závere sme sa nevyhli ani určitému zovšeobecneniu (Stake, 1995).

Aby bola naša štúdia rigorózna, museli sme do nášho výskumu zahrnúť:

- aplikáciu konceptuálneho rámca (kap. 6.1, 6.1.1),
- kritériá na interpretovanie zistení (kap. 6.2.4, 6.2.4.1).

6.1 Konceptuálny rámec

Konceptuálny rámec predstavuje teóriu predmetu, ktorý chceme skúmať. Je to abstraktné poňatie teórie, spojené s cieľom výskumu, ktoré usmerňuje zber a analýzu dát. Shields a Rangarjan definujú konceptuálny rámec ako „*spôsob, akým sú hlavné myšlienky výskumu organizované, aby sa dosiahol účel výskumu*“ (Shields, Rangarjan, 2013, str. 24).

Pri jeho určovaní sme zohľadňovali svoje vlastné skúsenosti, výsledky doterajšieho skúmania a tiež existujúce teórie, resp. smernice relevantné nášmu výskumu (Hendl, 2005). Z teórie kvalitatívneho výskumu vieme, že konceptuálny rámec plní niekoľko účelov: identifikuje kto bude a kto nebude zahrnutý vo výskume, opisuje aké vzťahy môžu byť prítomné vo výskume, založené buď na logike, teórii a/alebo skúsenosti a poskytujú vedcovi možnosť zhromaždiť všeobecné poznatky do tzv. „intelektuálnych košov“. V našom výskume sme vychádzali z takto postaveného konceptuálneho rámca, ktorý nám slúžil ako kotva, ku ktorej sme sa vracali pri interpretácii dát (Miles a Huberman, 1994). Tvoria ho kapitoly 4 – 5.13, v ktorých rozoberáme charakteristiky, predpisy, smernice a pravidlá vysokoškolskej výučby zameranej na študenta (student-centred learning and teaching - SCL) a pravidlá výučby odborného anglického jazyka (ESP). V rámci týchto kapitol zohľadňujeme tiež naše vlastné skúsenosti a poznatky z výučby odborného jazyka, ktoré sú doložené teóriou z odbornej literatúry. Stav doterajšieho poznania v oblasti nášho výskumu, ktorý bol potrebný na zistenie operacionalizácie pojmu „výučbový štýl“ je predmetom nasledujúcej kapitoly 6.1.1.

Verejne prístupné dokumenty – vzorový informačný list, vzor dotazníka zisťovania spokojnosti výučby, ktoré vypracovala jedna vysoká škola, na ktorej sme uskutočnili výskum a štandardy a smernice vysokoškolskej výučby zameranej na študenta (SCL), uvádzame v prílohách.

Profily absolventov z fakúlt, na ktorých sme uskutočnili výskum, uvádzame v samotných prípadových štúdiách, aby deklarovali postavenie výučby odborného anglického jazyka tak, ako ho v rozhovoroch uviedli aktéri nášho výskumu.

6.1.1 Konceptuálny rámec – stav doterajšieho poznania

Pred uskutočnením výskumu výučbového štýlu vysokoškolského učiteľa odbornej angličtiny v teréne, sme uskutočnili výskum operacionalizácie pojmu „výučbový štýl“

v literatúre. Zaujímalo nás, ako je tento pojem definovaný v domácej a zahraničnej literatúre a či sa vykonal relevantný výskum výučbového štýlu na terciárnej úrovni vzdelávania.

Průcha pojmom „výučba“ označuje spoluprácu učiteľa a študentov a zároveň uvádza, že v modernom pohľade je vyučovanie chápané ako celistvý proces, ktorý je nasmerovaný k podpore učenia, vedený určitými cieľmi, konfrontovaný učivom, determinovaný výučbovými metódami, organizačnými formami, didaktickými prostriedkami a je pre neho charakteristická interakcia medzi učiteľom a študentom. Výučba sa odohráva v určitých podmienkach (miestnych, časových a iných), je ovplyvňovaná konkrétnou pedagogickou situáciou, má svoje konkrétne ciele výučby, vlastný vzdelávací proces a výsledky výučby (Průcha, 2009). Švec chápe výučbu ako súhrnný odborný termín označujúci komplementárne poňatie pojmov učenia niekoho a učenia sa (sebaučenia) v podmienkach edukácie (in: Kasáčová, 2005). Shulman chápe výučbový štýl ako cyklus pedagogického uvažovania a jednania a kľúčovou súčasťou tohto procesu je učiteľova práca s učivom – učiteľ disponuje didaktickými znalosťami obsahu (in: Průcha, 2009). Gavora popisuje výučbový štýl ako relatívne trvalú charakteristiku učiteľa, ktorá ho dobre reprezentuje. To, že je štýl učiteľa relatívne pevná vlastnosť, dosť pomáha študentom, pretože im umožňuje predvídať reakcie učiteľa a pripraviť sa na nich (Gavora, 1999). Každý učiteľ vo svojej výučbe používa osobité postupy, ktoré determinujú jeho výučbový štýl, a tieto sa líšia od neosobných výučbových metód, ktoré sú univerzálne a nemajú osobnú povahu. Ako uvádza Mareš, výučbový štýl učiteľa sú individuálne postupy daného učiteľa pri výkone svojho povolania, a sú ovplyvňované zvláštnosťami učiteľovej osobnosti, jeho prípravou na povolanie, ďalším vzdelávaním a predovšetkým jeho poňatím výučby. Podobne ako pri učebných štýloch, pri výučbových štýloch si učiteľ presne neuvedomuje, ktoré postupy používa a prečo práve tieto, resp. je na ne zvyknutý, osvedčili sa mu, dospel k nim na základe vlastných skúseností s riadením výučby. Príliš sa nad nimi nezamýšľa, nepodrobuje ich hlbšej analýze (Mareš, 2013). Podľa Gregorca (1979), výučbový štýl je viac ako metodológia. Výučbový štýl kladie subjektívne nároky na študenta, ktorý môže ale aj nemusí mať schopnosti spĺňať požiadavky, ktoré sú na neho kladené. Ako veľa sa študent naučí v triede je riadené sčasti prirodzenou vrodenu schopnosťou študenta a už nadobudnutými znalosťami, resp. predchádzajúcou prípravou v danom predmete, ale taktiež kompatibilitou jeho charakteristického prístupu k učeniu a charakteristickým prístupom učiteľa k výučbe. Podľa Cooka (1991), výučbový štýl je voľne spojený súbor výučbových techník, ktoré aplikuje vo svojej výučbe učiteľ vo viere naplnenia rovnakých cieľov výučby

jazyka a tiež cudzieho jazyka. Cook opísal štýl ako element módy a premenlivosti vo výučbe. Štýl tiež odráža to, čo Sternberg (1997) opisuje ako naše preferované spôsoby využívania schopností, ktoré máme. Reinsmith (2007) opisuje výučbový štýl ako prirodzenosť a kvalitu stretnutia učiteľa so študentmi. Conti a Welborn (1986) ho zasa definujú ako určitú nálepku spojenú s rozličnými identifikovateľnými súbormi správania vo výučbe, ktoré sú konzistentné, hoci obsah predmetu výučby, ktorý sa práve vyučuje, sa môže meniť. Entwistle (in: Hativa and Birenbaum, 2000) predpokladá, že ak poznáme percepcie a preferencie študentov v akademickom prostredí, obzvlášť tie, ktoré sa vzťahujú k výučbovým charakteristikám, môžu pomôcť vyučujúcim pri výbere vhodných výučbových stratégií a pri štruktúrovaní akademického prostredia, ktoré má zlepšovať napĺňanie potrieb študentov v učení. Opísať štýly v zmysle formálneho/tradičného a neformálneho/informálneho = otvoreného /progresívneho štýlu sa pokúsili najmä Bennett a kol (1976) a Solomon a Kendall (1979). Bennett identifikoval sedem najpríznačnejších vzorcov výučbového štýlu učiteľa v triede, kým Solomon a Kendall ich objavili vo svojich výskumoch šesť. Medzi ich kategorizáciami sú však značné podobnosti. V prvom rade, rozdelili učebné prostredie medzi triedy formálne, neformálne a zmiešané. Bennett zistil, že študenti vyučovaní formálnymi metódami preukázali značné zlepšenie v základných zručnostiach, zatiaľ čo vo zvyšných dvoch skupinách pri uplatňovaní neformálnych a zmiešaných metódach výučby, študenti preukazovali na jednej strane zvýšenú motiváciu, na druhej strane však prejavovali známky úzkosti. Solomon a Kendall zistili, že tie skupiny, ktoré boli klasifikované ako kontrolované a disciplinované dosahovali lepšie výsledky v osvojení si obsahu učiva ako triedy, ktoré je možné označiť ako tolerantné a nekontrolované.

Ako sa pozerať na rolu učiteľa spojenú s jeho výučbovým štýlom sa pokúsili Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis vo svojej monografii *Vyučovacie styly učiteľů* (orig. *Thinking about Education: Approach to Teaching*, 2004). Pojednávajú tak o teoretických ako aj o praktických problémoch učiteľskej praxe. Podľa ich klasifikácie nachádzame v akomkoľvek vyučovacom predmete tieto výučbové štýly: exekutívny, facilitačný a liberálny. Je treba si uvedomiť čím sa od seba odlišujú, čo je ich hlavným cieľom a hlavne prečo si ten ktorý štýl zvolí učiteľ za svoj. Autori vychádzajú pri svojom delení z piatich hlavných súčastí vyučovania, ktoré zhrnuli do akronymu MAKER – M (method = vyučovacia metóda), A (awareness = vlastnosti a potreby študenta), K (knowledge = znalosti), E (ends = ciele), R (relationships = vzťahy, interakcie).

Vyučovacie metódy znamenajú postupy učiteľa pri vyučovaní, teda ako vyučuje. Vlastnosti a potreby študenta sú súčasťou vnímania študentovej osobnosti učiteľom. Znalosť učiva predstavuje učiteľovu odbornosť a erudíciu. Ciele musíme rozlišovať v troch dimenziách: vzdelávacie ciele, ciele výučbového procesu a konkrétne ciele dosiahnuté vedomosťami študentov. Bolo by ideálne, aby boli všetky ciele v rovnováhe, avšak v praxi sú často v rozpore, a to práve vďaka uplatňovaniu rôznych výučbových štýlov. Vzťahy a interakcie, ktoré sa utvárajú počas výučby medzi učiteľom a študentom sú tiež výsledkom jeho štýlu výučby. V každom štýle pritom vystupujú do popredia dve z uvedených súčastí, kým zvyšné tri sú v učiteľovom ponímaní druhoradé. Exekutívny učiteľ sa riadi hlavne výučbovými metódami a znalosťou učiva, kým záujmy, potreby, ciele a vzťahy so študentmi sú druhoradé. Učiteľ facilitátor sa orientuje najmä na záujmy a potreby študenta, ktorým prispôsobuje vzdelávacie ciele, zatiaľ čo metódy, znalosť učiva a interakcie sú pre neho menej dôležitou dimenziou. Liberálny štýl vyučovania uplatňuje ten učiteľ, ktorý považuje za najdôležitejšiu znalosť učiva a vzdelávacie ciele, zatiaľ čo metódy, potreby študenta a vzťahy so študentmi sú vedľajšie. Každý výučbový štýl má svoje klady a zápory, často ich učiteľ za daných okolností môže prispôbovať, dopĺňať a meniť v závislosti na charaktere vyučovaného predmetu, či stupňa vzdelania a pod.

Relevantný longitudinálny výskum štýlu výučby na vysokej škole priniesol Grasha (1996). Podľa neho je výučbový štýl konkrétny súbor potrieb, vier a správania, ktoré prejavuje učiteľ v triede. Tiež tvrdí, že výučbový štýl je viacrozmerový a ovplyvňuje to, ako učitelia prezentujú informácie, spolupracujú so študentmi, manažujú úlohy v triede, dohliadajú nad celkovým priebehom výučbového procesu, podnecujú študentov k štúdiu v danom odbore a vystupujú v úlohe poradcu. Počas svojej praxe v tejto oblasti urobil viacero výskumov, napísal články, ktoré prezentoval na vedeckých konferenciách a workshopoch a učebné štýly študentov pomenoval nasledovne: súťaživý (competitive), spolupracujúci (collaborative), závislý (dependent), nezávislý (independent), účasťický (participatory) a vyhýbavý (avoidant). Zaujímal sa o to, ako tieto destakujúce charakteristiky ovplyvňujú správanie sa študentov na výučbe v triede a ako sa im prispôbujú vo svojom prístupe k výučbe vysokoškolskí učitelia. Grasha uvádza, že dovtedy existujúce typológie vysokoškolských učiteľov zahŕňali učiteľov: nadšených (enthusiastic), organizovaných (organized), intuitívnych (intuitive), introvertov (introverted), egoisticko – ideálnych (ego-ideal), motivátorov (motivator), umelcov (artist) a iných. Grasha vnímal túto typológiu ako veľmi deskriptívnu a tiež videl nedostatok v tom, že nezahŕňala popis toho,

ako môžu byť rozličné výučbové štýly modifikované alebo kedy, v akých pedagogických situáciách, je náležité použiť ich. Grasha v r.1998 začal výskum, aby vyvinul konceptuálny model výučbového štýlu, pričom za cieľ si stanovil popísať stylistické kvality výučby vysokoškolských učiteľov a navrhnúť kedy a ako rôzne štylistiky uplatniť. Predpokladal, že výučbový štýl zahŕňa potreby, viery a správania, ktoré preukazuje učiteľ v triede. Vo svojich záveroch prišiel k poznaniu, že vysokoškolskí učitelia disponujú výučbovými štýlmi, ktoré pomenoval: expert, formálna autorita, osobný vzor, facilitátor a delegátor. Neznamená to však, že jeden učiteľ preukazuje charakteristiky, či vzorce správania podľa výlučne jedného štýlu.

Pri ďalšom pozorovaní popísal tzv. zhľuky (*clusters*), v ktorých sú určité štýly dominantné a iné druhoradé. Podobne ako Fenstermacher a Soltis, Grasha popísal, aké výhody aj nevýhody má ten ktorý štýl, a ako určitá prevalencia jedného z nich utvára v triede emocionálnu klímu.

- expert – učiteľ, ktorý ovláda znalosti a zručnosti, ktoré študenti potrebujú a snaží sa udržať si status odborníka medzi študentmi preukazovaním hlbokých znalostí učiva. Vedie ich k tomu, aby si dôsledne prehlbovali svoje kompetencie. Problémom však môže byť, že menej skúsení, či problematiky znalí študenti, nezvládajú výučbu pri takomto štýle, nakoľko učiteľ nerozoberá postupy, ktoré vedú ku konečným vedomostiam, ale predáva študentom len konečné výsledky,
- formálna autorita – tak pomenoval Grasha učiteľa, ktorý medzi študentmi zastáva vysoký status jednak ako expert a jednak ako autorita a člen pedagogického zboru. Študentom poskytuje pozitívnu aj negatívnu spätnú väzbu (*feedback*), a tak vytvára učebné ciele, očakávania a spôsoby osvojovania si látky študentmi. Takýto učiteľ jasne informuje o očakávaných výsledkoch a prijateľných spôsoboch ich dosiahnutia, čo však môže viesť k rigidným spôsobom výučby, čo po čase môže u študentov vyvolať znížený záujem o učenie,
- osobný vzor – učiteľ vystupuje ako sprievodca vo vyučovacom procese, demonštruje osobne svoje schopnosti a procesy ako myslieť a správať sa, ktoré si majú študenti na jeho príklade osvojiť. Podporuje ich odvahu požiadať o pomoc, ak niečomu nerozumejú a tiež ich zodpovednosť za to, čo sa na vyučovaní naučili. Títo učitelia však silne veria v to, že tento prístup je ten najlepší, čo u menej schopných študentov prispôbiť sa presadzovanému vzoru, ktorý majú pozorovať a následne si osvojiť, vedie k pocitu menejcennosti,

- **facilitátor** – učiteľ, ktorý si zakladá na osobnom vzťahu medzi ním a študentmi. Kladie dôraz na činnosti, aktivizujúce úlohy, ktoré podnecujú samostatnú činnosť študentov. Podporuje ich v tom, aby kladli otázky, skúmali možnosti, navrhovali riešenia problémov. Zameriava sa na potreby študentov a ich ciele rovnako ako na ich ochotu zúčastňovať sa zväčša kreatívnych, originálnych spôsobov riadenia činností. Preto vyhovuje tým študentom, ktorí uprednostňujú nezávislé učenie, aktívnu participáciu a kooperáciu s inými študentmi. Tento štýl je však časovo veľmi náročný, a preto je neefektívny, ak je potrebný jednoduchý priamy prístup k osvojeniu si učiva,
- **delegátor** – učiteľ, ktorý kladie dôraz na zodpovednosť jednotlivca za učenie, ktoré on riadi. Študenti pracujú autonómne na projektoch, vedie ich tak k tomu, aby sa stali nezávislými jedincami, ktorí zodpovedajú za svoje činy. Menej samostatní študenti však môžu pociťovať úzkosť, až odpor k takémuto spôsobu výučby.

Ako sme už spomenuli, Grasha podľa dominancie určitého štýlu v spojení so znakmi iných štýlov, vytvoril 4 skupiny/zhluky (clusters):

- Prvú skupinu vytvárajú výučbové štýly, pri ktorých učiteľ vystupuje ako expert a formálna autorita, zvyšné tri štýly sú sekundárne. Výučbové metódy, ktoré sú uplatňované pri tomto štýle sú najmä: prednáška, semestrálne písomné práce, prezentácie. Učiteľ tiež využíva možnosť hostujúcich prednášateľov z odboru, video a audio prezentácie k preberanej téme, vedie so študentmi diskusie na dané témy, pričom za každých okolností sa pridáva tak štandardov, ako vopred zadefinovaných požiadaviek na daný predmet a tiež formy a stupnice hodnotenia.
- Druhú skupinu tvorí zhluk výučbových štýlov učiteľa experta, osobného vzoru a formálnej authority, zvyšné dva štýly vystupujú ako druhoradé. Učiteľ, ktorý prejavuje znaky týchto štýlov má tendenciu demonštrovať spôsoby myslenia a tvorenia vecí (doing things), vedie a riadi študentov v ich práci, pričom s nimi zdieľa svoje vlastné názory a uhly pohľadu a zároveň myšlienkové procesy, ktoré vedú k získaniu odpovedí pri riešení problému alebo zadanej úlohy. Jeho cieľom je, aby študenti nasledovali jeho osobný vzor.
- V tretej skupine nachádzame výučbové štýly učiteľa experta, facilitátora a osobného modela v prvom rade. Pri tomto štýle výučby vedú študenti diskusie v menších skupinách, majú možnosť viesť hodinu ako vyučujúci, robia laboratórne projekty alebo projekty navrhnuté učiteľom, píšú prípadové štúdie a simulujú situácie v nadväznosti na preberanú problematiku (*roleplays*).

- Nakoniec nachádzame v praxi skupinu výučbových štýlov, kde sa prelínajú znaky učiteľa experta, facilitátora a delegátora, pričom štýl osobného vzoru a formálnej autority je sekundárny. Pri tomto štýle vypracovávajú študenti projekty, ktoré sami navrhnu, robia samostatne výskumy a píšú o nich semestrálne práce, sú vedení k samo-štúdiu, nakoľko tento štýl je vhodný aj pri modulovom vyučovaní.

Grasha uvádza, že pri svojich pozorovaniach a výskumoch zistil, že zhluk učiteľa experta a formálnej autority je vyhovujúci kvôli vyššie spomenutým štandardom takéhoto štýlu výučby najmä u študentov prvého a druhého ročníka vysokej školy. Je to tiež štýl, ktorý univerzálne predstavuje spôsob „ako by som mal učiť“, a preto tiež napĺňa očakávania kolegov. Naopak posledná skupina zhliku troch výučbových štýlov je vhodná pri výučbe vyšších ročníkov, resp. doktorandov, keďže podporuje samostatné učebné stratégie pod dohľadom učiteľa experta.

Grasha tiež zdôrazňuje, že v každom zhliku výučbových štýlov je nielen iná emocionálna klíma, ale aj spolupráca, resp. vzťahy medzi učiteľom a študentmi a medzi samotnými študentmi je iná, a to v závislosti na technikách a metódach výučby, kedy skôr pracujú samostatne, pod dohľadom, resp. v skupinách. V každom prípade vidíme, že učiteľ musí byť predovšetkým expert v danom odbore. Ostatné štýly by mal pravdepodobne uplatňovať a prispôbovať charakteru triedy, znalostiam učiva u študentov, dĺžke štúdia a podobne. Vždy však musí učiteľ zostať vo výučbovom procese autoritou, ktorá výučbu riadi, teda rola učiteľa a študenta je jasne zadefinovaná. Mal by manažovať čas, ktorý je venovaný určitým aktivitám, musí mať jasne vopred stanovené ciele výučby, ktoré vedú k osvojovaniu si informácií, resp. zručností.

Grasha ďalej uvádza, že s výberom výučbového štýlu sú spojené tieto faktory:

- schopnosť študentov zvládnuť požiadavky daného predmetu, čo zahŕňa znalosti študenta v danej oblasti, znalosti obsahu predmetu, schopnosť prebrať zodpovednosť a iniciatívu za získavanie informácií, emocionálna zrelosť, motivácia a celkové schopnosti učiť sa,
- potreba učiteľa priamo kontrolovať úlohy v triede, čo v praxi znamená organizáciu samotnej výučby a zadefinovanie si cieľov a úrovne znalostí obsahu učiva a dôsledné monitorovanie progresu študenta,
- ochota učiteľa vytvoriť a udržať si vzťahy s vyučovanou skupinou a jeho záujem podporovať obojstrannú komunikáciu, ochota počúvať študentov, asistovanie

pri riešení konfliktov, poskytovanie pozitívnej spätnej väzby a povzbudzovanie študentov do aktívnej práce,

- učiteľ tiež kladie dôraz na interpersonálne vzťahy medzi študentmi založené na dobrých komunikačných zručnostiach, nakoľko sa zaujíma nielen o nadviazanie kontaktu a budovanie vzťahov, ale aj ukazuje študentom ako pracovať spoločne v tíme.

Grasha a Riechmann vytvorili dotazník nazvaný Teaching Style Inventory, ktorý otestovali na 275 učiteľoch vysokých škôl. Každý učiteľ vyplnil dotazník pre dva rôzne predmety, ktoré vyučoval. Učители s titulom profesor najviac preukazovali výučbový štýl expert a formálna autorita, pre ostatné výučbové štýly sa nepreukázala spojitosť v závislosti na akademickom postavení. Výrazne sa však v ich prieskume zistilo, že štýl expert a formálna autorita je menej často uplatňovaný pri študentoch vo vyšších ročníkoch štúdia alebo v doktorandskom štúdiu. Rozdiely tiež ukázali výsledky v porovnaní výučbových štýlov u mužov a žien. U žien sa štýl expert a formálna autorita objavoval menej často ako štýl facilitátor a delegátor. Grasha uvádza, že tieto zistenia sú konzistentné s inými štúdiami, kde ženy v pozícii autority zľahčovali odborné znalosti v zmysle väčšej demokracie, teda ich vodcovský štýl bol skôr kolaboratívny a participatívny v jednaní s podriadenými v porovnaní s tým, ako viedli podriadených muži

Grasha skúmal štýly u učiteľov pôsobiacich v desiatich rôznych oblastiach štúdia. V exaktných vedách ako je matematika a informačné technológie ako aj v oblasti štúdia umení, hudby a divadla sa najviac prejavil štýl experta. Druhou študijnou oblasťou, kde tento štýl vystúpil do popredia sú humanitné vedy a pedagogika. Vo výučbe cudzích jazykov sa najviac uplatňoval štýl formálna autorita.

V našej dizertačnej práci sme využili tento dotazník dostupný online na internete (Longleaf.Net) na doplnenie triangulácie výskumných metód. Tento dotazník uvádzame v Prílohe 4.

6.2 Príprava a realizácia výskumu

Na základe stanovených cieľov dizertačnej práce uvedených v kapitole 1. sme pripravili a realizovali výskum.

Od zahájenia doktorandského štúdia na jeseň r. 2012 sme začali tzv. „desk research“. Bolo potrebné zhromaždiť relevantné dokumenty, smernice a poznatky z dostupnej literatúry vzťahujúce sa k predmetu nášho výskumu. Ťažiskovou literatúrou sa stali

publikácie, ktoré sa venujú výučbovému štýlu ako takému, výučbe odborného anglického jazyka a dokumenty, resp. smernice, ktoré definujú spôsob výučby na vysokej škole. Naše teoretické poznatky z relevantnej literatúry, ako aj naše vlastné skúsenosti sú obsahom teoretickej časti tejto dizertačnej práce a tvoria konceptuálny rámec nášho výskumu. Vo fáze „desk research“ sme zároveň získavali poznatky z odbornej literatúry zameranej na kvalitatívny výskum, pre ktorý sme sa rozhodli na začiatku doktorandského štúdia. Na to, aby sme si stanovili dizajn prípadových štúdií, sme museli poznať spôsob, ako:

- zabezpečíme výber náležitej vzorky účastníkov prípadových štúdií,
- budeme relevantné dáta získavať (priame pozorovanie výučby, rozhovory s vysokoškolskými učiteľmi),
- zabezpečíme trianguláciu výskumných metód,
- vyhodnotíme a interpretujeme získané dáta do podoby viacnásobnej prípadovej štúdie.

6.2.1 Výber vzorky výskumu

Cieľom našej dizertačnej práce bolo zistiť či, ako a prečo vo svojom výučbovom štýle uplatňujú vybraní učitelia ESP pravidlá vysokoškolskej výučby podľa najnovších smerníc Európskej únie a či sú tieto v súlade s pravidlami výučby odborného anglického jazyka. Ako sme už uviedli v úvode kapitoly 6., snažili sme sa o porozumenie nášho prípadu v jeho jedinečnosti a komplexnosti zároveň (Stake, 1995). Prípad má podľa Stakea v istom zmysle jedinečný život. Jedinečnosť každého nášho prípadu spočíva v individuálnom štýle výučby každého učiteľa, s využitím rôznych techník a metód, ktoré uplatňuje podľa požiadaviek odboru, kde ESP vyučuje. Zároveň je každý prípad komplexný v zmysle uplatňovania pravidiel výučby odborného anglického jazyka a pravidiel vysokoškolskej výučby zameranej na študenta.

Do nášho výskumu sme vybrali štyroch učiteľov ESP na rôznych fakultách vysokých škôl v Trnave a jedna prípadová štúdia vznikla z výskumu na jednej súkromnej vysokej škole v Bratislave. Pri výbere vzorky sme sa riadili stratégiou podľa Yina (2014), ktorý odporúča skúmať obmedzený počet dôsledne vybraných prípadov. Ich výber sa riadi stratégiou, pri ktorej sa ďalšie prípady vyberajú tak, že je možné očakávať porovnateľné interpretácie. To znamená, že kontext, podmienky aj charakteristiky aktérov majú súhlasiť s predchádzajúcimi. Ak sa v nových prípadoch objavia podobné javy, potvrdzujú sa závery z predchádzajúcich prípadov, čo prispieva ku konfirmácii vznikajúcej teórie

(Yin, in: Hendl, 2005). Vzhľadom na skutočnosť, že dôverne poznáme terén, v ktorom sme výskum uskutočnili, uplatnili sme podstatu uvedeného spôsobu výberu, teda rovnaké podmienky, charakteristiky aj kontext, a postupne sme oslovili učiteľov, ktorých osobne poznáme, či už zo spoločného pracoviska, alebo zo stretnutí na konferenciách. Patton (1990) tiež popisuje spôsob výberu vzorky v kvalitatívnom výskume. Rozdeľuje ho na náhodný a účelový výber, ktorý obsahuje 16 spôsobov výberu. Podľa jeho klasifikácie môžeme tvrdiť, že náš výber je homogénny, typický a je to aj výber na základe pohodlia. Učiteľov sme si vybrali z dôvodu, že pracujú v rovnakom meste, osobne sa poznáme, a predpokladali sme súhlasné stanovisko k participácii na výskume. Vyberali sme aj z dôvodu rozmanitosti odborov, na ktorých sme výskum uskutočnili.

Ďalším kritériom výberu vzorky nášho výskumu bol fakt, že jav, ktorý v prípade pozorujeme, predstavuje jav vo všeobecnosti. Ako uvádzajú Miles a Huberman (1984), na začiatku výskumu je tento jav daný; prípady sú príležitosťou ho skúmať. Yin tiež zdôrazňuje, že pochopenie javu závisí na dobrom výbere vzorky prípadov (Yin, 2014). Stake vysvetľuje, že vedec skúma rôzne záujmy v rámci jedného fenoménu, vyberá si nejaký typický prípad, ale zároveň sa prikláňa k takým prípadom, ktoré poskytujú príležitosť učiť sa, dozvedieť sa v rámci danej oblasti čo najviac nového. To podľa neho znamená vybrať si taký prípad, s ktorým môžeme stráviť najviac času. Stake zároveň hovorí, že potenciál naučiť sa, či dozvedieť sa niečo nové, je iným a niekedy nadradeným kritériom nad reprezentatívnosťou vzorky. Často je lepšie dozvedieť sa veľa z netypického ako získať málo znalostí z absolútne typického prípadu (Stake, 1995). Aj z toho dôvodu označujeme našu viacnásobnú prípadovú štúdiu za intrinzičnú. Nakoľko sa poznáme so všetkými učiteľmi, ktorí predstavovali vzorku nášho výskumu osobne, strávili sme pri našom výskume s nimi dostatok času a komunikovali sme nielen osobne pri rozhovoroch a priamom pozorovaní, ale aj mailami, sms a telefonicky a to v prípade nejakých nejasností alebo ďalších otázok.

6.2.2 Získavanie dát – rozhovor, pozorovanie, dotazník

Aby sme v našom výskume zabezpečili dôveryhodnosť dát, rozhodli sme sa získať ich z viacerých zdrojov - rozhovor, pozorovanie, dotazník. Dáta z týchto zdrojov predstavujú časť jednej „skladačky“, pričom každý zdroj prispieva k pochopeniu celého nášho predmetu skúmania (Yin, 2014).

Učiteľov sme najprv oslovili telefonicky, dohodli sme si termín stretnutia a na ich pracoviskách sme uskutočnili pološtruktúrovaný rozhovor s cieľom zistiť nielen „ako“ ale aj „prečo“ majú určitý štýl výučby; zisťovali sme teda vnútorné motívy ich výučby. Otázky k rozhovoru sme mali vopred napísané a snažili sme sa dodržiavať ich chronologický postup. Rozhovor sme nahrávali do mobilného telefónu; kvalita bola veľmi dobrá, keďže sme pri rozhovore neboli ničím a nikým rušení. Otázok sme mali celkove pripravených 37, a zodpovedať ich nám spolu zabralo približne 90 minút. Otázky sú uvedené v Prílohe 6.

Následne sme si dohodli termíny priameho pozorovania, ktoré patrí medzi najdôležitejšie metódy kvalitatívneho výskumu. Naše pozorovanie sme zaznamenávali do pozorovacieho hárku, ktorý vychádzal zo samotného rozhovoru, teda obsahoval rovnaké kategórie výskumu ako predmet rozhovoru. Jeden vzorový pozorovací hárk uvádzame v Prílohe 7. Pripravili sme si ho po prepise nahrávky, čo nám značne uľahčilo jeho vypracovanie. Pri pozorovaní sme skúmali vonkajšie prejavy činnosti učiteľov a ich interakcie so študentmi. Tí boli vopred učiteľom informovaní o našom výskume a vyjadrili s ním ústny súhlas. Nemali sme pocit, že by študentom naša prítomnosť prekážala alebo že by boli inak pasívni, čo nám potvrdili aj samotní učitelia, ktorí nepocítili zmenu správania študentov spôsobenú našou prítomnosťou. Každého učiteľa sme pozorovali na výučbe jedenkrát, čo vyplýva najmä z nášho časového obmedzenia. Navyše učitelia pri rozhovoroch uviedli, že jednotlivé činnosti a metódy variujú a naším cieľom nebolo prvoplánovo pozorovať a skúmať výučbové metódy, ale spôsob výučby a uplatňovanie výučby zameranej na študenta, k čomu nám pozorovanie v rozsahu 2, resp. 4 vyučovacích hodín vyhovovalo. Stake vzhľadom na rozsah výskumných metód uvádza, že pozorovateľ čelí strategickému rozhodnutiu koľko a ako dlho by mali byť prípady skúmané. Navyše, nie všetko ohľadom prípadu môže byť pochopené a každý vedec sám musí rozhodnúť o miere svojho výskumu a interpretácie.

V deň, kedy sme realizovali priame pozorovanie na výučbe, sme požiadali účastníkov nášho výskumu o vypracovanie dotazníka na zisťovanie typologického zaradenia vysokoškolského učiteľa v našej prítomnosti. V rozhovoroch sme sa pýtali, ako definujú seba podľa uvedenej typológie, hlbšie sme však konkrétne znaky tejto typológie nerozoberali. Učiteľom sme následne mailom poslali výsledky tohto dotazníka, ktorý sme sami vyhodnotili podľa ich odpovedí. Zaslali sme im tiež opisy činností konkrétnych typov učiteľov, čím sme im chceli poskytnúť spätnú väzbu a možnosť overiť si svoje tvrdenie ohľadom typologického zaradenia svojej osobnosti učiteľa, ktoré pri rozhovoroch s nami uviedli.

Pri rozhovoroch s učiteľmi sme zistili, že nie všetkých 40 otázok si všetci učitelia vysvetlili rovnako. Naším cieľom však nebolo interpretovať tento dotazník, a preto sme výsledky týchto diskusií nepodrobili hlbšej analýze. Uvedený dotazník totiž nebol vytvorený pre učiteľov konkrétnych predmetov, a je teda logické, že každý si interpretuje uvedené otázky vzhľadom na svoj vyučovaný predmet. V úvode daný dotazník vyzýva k tomu, aby každý učiteľ odpovedal čo najviac čestne a objektívne ako vie a aby učiteľ odolal pokušeniu odpovedať tak, ako verí, že by mal myslieť alebo konať alebo v zmysle toho, čo si myslí, že sa od neho očakáva alebo čo by mal robiť. Ak učiteľ učí viac rôznych predmetov, má ho vyplniť pre každý predmet zvlášť. My sme našich účastníkov výskumu požiadali tiež o to, aby mysleli na ten konkrétny odbor, ktorého sa náš výskum týkal. Výsledky typológie výučbových štýlov u našich aktérov výskumu spolu s konkrétnymi otázkami a ich číselnými hodnotami podľa hodnotenia otázok uvádzame v Prílohe 5.

6.2.3 Triangulácia výskumných metód

V kapitole 6.2.2 uvádzame zdroje dát, ktoré informačne prispeli k interpretácii nášho výskumu a zabezpečili sme tak trianguláciu výskumných metód:

- pološtrukturovaný rozhovor,
- priame pozorovanie výučby,
- online dotazník.

Takéto zhromažďovanie a porovnanie dát z rozličných zdrojov zvyšuje ich kvalitu založenú na princípoch myšlienky konverencie a potvrdenia zistení a prináša tzv. „pravdivú hodnotu“ (truth value). Kombinovať možno nielen výskumné metódy, ale aj výskumníkov, skúmané osoby alebo skupiny, rôzne lokálne a časové okolnosti a teoretické perspektívy, ktoré sa uplatňujú pri skúmaní určitého javu. V našom výskume sme uplatnili aj odporúčania podľa Glasera a Straussa (1967), ktorí navrhujú skúmať jav v rôznych časových momentoch, na rôznych miestach a u rôznych osôb. Ide o stratégiu cieleného a systematického výberu osôb alebo skupín, okolností a časových intervalov. Naša triangulácia má aj explicitný charakter, nakoľko pozorovanie sme plánovane doplnili rozhovormi s jednotlivými učiteľmi vo vopred stanovenom termíne (in: Hendl, 2005).

6.2.4 Analýza a interpretácia dát

Analýza a interpretovanie dát sú úzko prepojené tak s témou, ako aj s cieľom celého nášho výskumu. Každá prípadová štúdia predstavuje do istej miery originálny analytický

a interpretatívny prístup (Hendl, 2005). Asi ako mnohí iní výskumníci, aj my sme pri analýze dát nachádzali témy, ktoré sme chceli hlbšie analyzovať, ale povedať úplne všetko v jednej štúdii nie je možné. Stake uvádza, že celý príbeh presahuje pochopenie a samotné prerozprávanie príbehu. Holistickému pochopeniu nášho prípadu v danom kontexte napomáhajú aj citácie častí rozhovorov, ktoré v štúdiách uvádzame. Snažili sme sa v jednotlivých prípadoch globálne vidieť procesy a ich produkty a porozumieť, ako sú určené lokálnymi kontextuálnymi podmienkami.

Dáta sme začali analyzovať hneď po prvom rozhovore s jedným vybraným učiteľom a takto sme pokračovali až po konečnú kompiláciu všetkých relevantných dát poznatkov. Yin síce uvádza, že jedným nebezpečenstvom spojeným s analýzou je, že každý zdroj dát je analyzovaný nezávisle a zistenia sú interpretované oddelene, my sme sa však snažili priniesť pochopenie prípadu ako celku a interpretovať čitateľovi prípad takým uceleným spôsobom, aby mal pocit, že sám je priamym účastníkom výskumu. Na to slúžia rôzne formy prístupu k písaniu: môže to byť prerozprávajúci príbeh, chronologická správa alebo interpretácia každej propozície (tá môže, ale nemusí byť prítomná).

Vybrané aspekty učenia alebo výučby v školskom prostredí je možné skúmať a interpretovať v pedagogike prístupom označovaným ako zakotvená teória (grounded theory). Túto vyvinuli Strauss a Glaser (1967), ďalej ju modifikovali Glaser (1992), Strauss (1994), resp. Strauss a Corbinová (1990) (in: Hendl, 2005). Názov „zakotvená teória“ (grounded theory) neoznačuje nejakú určitú teóriu, ale určitú stratégiu výskumu a zároveň spôsob analýzy získaných dát. Pozornosť sa venuje jednaniu a interakciám sledovaných jedincov a procesom v danom prostredí (Hendl, 2005). V našom výskume sme sa rozhodli využiť vlastnosti tejto stratégie výskumu práve z dôvodu predmetu nášho skúmania, teda jednania a interakcií vysokoškolských učiteľov pri výučbe odborného anglického jazyka. Ďalšími dôvodmi voľby tejto stratégie boli pre nás myšlienky, ktoré uvádza Strauss a Corbinová: „(a) pokiaľ chceme vedieť, o čo ide, je treba vyraziť do terénu; (b) teória zakotvená v realite je pre rozvoj disciplíny veľmi dôležitá; (c) skúsenosť a zážitky sa v podstate neustále vyvíjajú; (d) ľudia aktívne utvárajú svet, v ktorom žijú; (e) je treba zdôrazňovať zmenu a priebeh, premenlivosť a zložitosť života; (f) medzi podmienkami, zmyslom a jednaním existujú vzájomné vzťahy (Strauss a Corbinová, 1999, s. 15).“

Strauss a Corbinová definujú túto stratégiu výskumu nasledovne: *„zakotvená teória je teória induktívne odvodená zo skúmaného javu, ktorý reprezentuje. To znamená, že je odhalená, vytvorená a dočasne overená systematickým zhromažďovaním údajov/dát o skúmanom jave*

a analýzou týchto údajov. Preto sa zhromažďovaním dát ich analýza a teória vzájomne dopĺňajú. Nezačíname s teóriou, ktorú by sme následne overovali. Skôr začíname so skúmanou oblasťou a nechávame, nech sa vynorí všetko, čo je v tejto oblasti významné (Strauss a Corbinová, 1999, s.14).“

Našu oblasť výskumu predstavuje konceptuálny rámec, ktorý definujeme v práci vyššie. V ňom vysvetľujeme teoretické pojmy, ktoré skúmame na to, aby sme pochopili a vysvetlili, resp. priniesli odpovede na výskumné otázky. Tento prístup zodpovedá prvotnej akcii pri vytváraní zakotvenej teórie, a to je fakt, že výskumník vstupuje do terénu vybavený prvotnými vágnymi konceptmi a predstavami o skúmanej oblasti.

Ostatné akcie, ktoré sú charakteristické pre koncepciu zakotvenej teórie sme tiež v našej práci dodržali. Po zadefinovaní konceptuálneho rámca, sme študovali jednotlivé prípady a zaznamenávali sme dáta získané pozorovaním, rozhovormi a online dotazníkom. V nasledujúcom kroku sme skúmané dáta simultánne zhromaždili a analyzovali. Nakoniec sme uskutočnili porovnanie medzi prípadmi, testovali sme svoje poznatky a validovali zistené fakty. Pomocou kategórií sme rozvinuli zachytenie rozmanitosti javov (Hendl, 2005).

Tromi základnými prvkami zakotvenej teórie sú koncepty, kategórie a propozície/tvrdenia. Koncepty predstavujú teoretické pojmy a sú základnými jednotkami analýzy, pretože *„teória sa navrhuje pomocou konceptualizácie dát, nie priamo z dát. Udalosti a javy, ktoré pozorujeme, sú indikátormi javov, ktorým sa dáva konceptuálne označenie. Iba porovnávaním udalostí a pomenovávaním podobných udalostí rovnakým označením, môže výskumník zhromaždiť základné jednotky teórie.“* (Strauss a Corbinová, in: Hendl, 2005, s. 244)

Druhým prvkom zakotvenej teórie sú kategórie, ktoré sú na vyššej a abstraktnejšej úrovni ako koncepty a výskumník ich zadefinuje rovnakým analytickým spôsobom porovnávania, aby sa ukázali podobnosti a rozdiely. Kategórie sú prostriedkom, pomocou ktorého sa môže teória integrovať (Strauss a Corbinová, 1999).

Tretím prvkom sú propozície, ktoré formulujú konceptuálne vzťahy medzi kategóriami a konceptmi a medzi kategóriami. Počas definovania propozícií si výskumník zaznamenáva aj dojmy, asociácie, otázky a nápady, ktoré vo forme poznámok (memos), dopĺňajú a vysvetľujú nájdené kódy. Z týchto poznámok potom vzniká vlastný popis teórie (Hendl, 2005).

6.2.4.1 Analýza zozbieraných dát - kódovanie

Strauss a Corbinová nazývajú analýzu dát pojmom „kódovanie“. Je to proces, pomocou ktorého sú zozbierané dáta rozobrané, konceptualizované a opäť zložené novými spôsobmi. Je to základný proces tvorby teórie z dát.

S kódovaním textu sme začali po prepise nahrávky. Kódy sú výsledkom troch druhov kódovania – otvoreného, axiálneho a selektívneho kódovania.

Otvorené kódovanie je časť analýzy, ktorá sa zaoberá označovaním a kategorizáciou pojmov. V tomto kódovaní sme hľadali pri prvotnom čítaní prepisu nahrávok rozhovorov a terénnych poznámok v zozbieraných dátach určité témy, ktoré majú vzťah k našim výskumným otázkam, pričom sme sa opierali aj o konceptuálny rámec, aby sme našim kódom vedeli priradiť náležité označenie. Naše kódy mali prevažne formu slovesných podstatných mien, resp. podstatných mien alebo slovies, ktorými sme pomenovávali témy nášho výskumu a zaznamenávali ich do prepísaného materiálu. Dosiahli sme tak prvý krok analýzy, a to je konceptualizácia pojmov, zdefinovali sme si teda koncepty.

Následne sme zoskupovali pojmy, ktoré sme vyhodnotili ako náležité k jednému javu. Tento proces nazývame kategorizácia. Každá kategória má teda svoje označenie, ktoré je abstraktnejšie ako jednotlivé pojmy v rámci tejto kategórie.

Ďalej sme uskutočnili axiálne kódovanie, pri ktorom sme v skúmanom materiáli hľadali príčiny a dôsledky, podmienky a interakcie, stratégie a procesy, ktoré tvoria väzby medzi jednotlivými kategóriami (Hendl, 2005). Takýto kódovací systém zahŕňa: jav, príčinné podmienky, kontext, intervenujúce podmienky a následky. Vďaka axiálnemu kódovaniu sme získali obraz o vzťahoch medzi jednotlivými kategóriami.

Pri selektívnom kódovaní sme už začali s integráciou výsledkov. Selektívne sme spracovali preskúmané dáta a kódy. Strauss a Corbinová považujú za dôležité venovať pozornosť procesom, výskumník má popísať a kódovať všetko, čo má nejakú dynamiku v skúmanom prostredí. Selektívne kódovanie totiž predstavuje hľadanie hlavného motívu; v našom prípade ide o hľadanie motívu výučbových štýlov vysokoškolských učiteľov ESP.

7 Prípadové štúdie

V našej dizertačnej práci sme prísne dodržiavali základnú charakteristiku prípadovej štúdie, ktorá spočíva v deskripcii dejovosti, chronologickom usporiadaní a pointe, snažili sme sa zachovať vedeckosť, nepodliehať fabulácii a zanechať v čitateľovi estetické pôsobenie (Stake, 1995). V jednotlivých výskumných správach sme preto dodržiavali chronologický postup písania podľa zadefinovaných konceptov, kategórií a propozícií. Svojím investigatívnym prístupom sme o nich zisťovali čo najviac relevantných informácií vo všetkých nami zvolených zdrojoch dát, nakoľko sme svojím prístupom chceli prispieť k doterajším znalostiam v odbore. Ako sme už uviedli v predchádzajúcej kapitole, snažili sme sa o to, aby mal čitateľ pocit, že sám je účastníkom výskumu, čo je možné dosiahnuť pútavým naratívnym vyrozprávaním príbehu. V závere sme porovnávali prípady aj naprieč, čím sme uplatnili tri štruktúry písania prípadovej štúdie: naratívnu, chronologickú a komparatívnu (Yin, 1994). Uvedené porovnanie je predmetom kapitoly 8.

Mená účastníkov výskumu boli zmenené, rešpektovali sme požiadavku anonymity aktérov. Prípadové štúdie sme nazvali podľa odborov štúdia, na ktorých sme konkrétny výskum realizovali. Pri písaní každej správy sme zvolili rovnaký postup ako pri získavaní dát - prvé poznatky vychádzajú z rozhovorov, nasledujú naše poznámky získané pri priamom pozorovaní doložené priamymi citátmi a v závere každej štúdie uvádzame aj profil absolventa, ktorý súvisí s tým, ako hodnotili jednotliví učitelia postavenie výučby na svojej katedre. Učiteľov sme sa v rozhovore pýtali aj to, ako definujú seba v rámci typológie podľa Grashu.

Údaje v tab.1 predstavujú os, podľa ktorej sme prípadové štúdie písali. Je výsledkom troch druhov kódovania, z ktorého vznikli najprv koncepty, potom kategórie a nakoniec propozície, ktoré vzťahy medzi kategóriami definujú, a ktoré sú obsahom prípadových štúdií. Keďže sme v našej dizertačnej práci mali za cieľ nielen priniesť obraz o spôsobe výučby vybraných učiteľov ESP, ale aj zistiť, či dodržiavajú pravidlá výučby ESP a či sú tieto v súlade s pravidlami vysokoškolskej výučby podľa ESG, v našom výskume sme sa zamerali aj na medzi-prípadové zhrnutie, ktoré hodnotí túto problematiku a prináša odpovede na výskumné otázky.

Tabuľka 1: Postup písania prípadových štúdií

JAV	OBSAHOVÉ ZAMERANIE VÝUČBY	ESP <ul style="list-style-type: none"> vzťahuje sa k obsahu odborných disciplín ESP výučba je zameraná podľa potreby na: <ul style="list-style-type: none"> jazyk (language) – zameraná na lexikálne jednotky v cieľovej situácii zručnosti (skills) – zameraná na stratégie, kompetencie a prejav učenie (learning) – zameraná na konečný prejav, stavia na už získaných vedomostiach študenta
		SCL
PRÍČINNÉ PODMIENKY	JAZYKOVÉ ZRUČNOSTI	ESP <ul style="list-style-type: none"> Výučba určená pre dospelých študentov, prevažne na úrovni stredne pokročilí a pokročilí, ale dá sa úspešne učiť aj u začiatočníkov)
		SCL
	ZADEĽOVANIE DO SKUPÍN	ESP <ul style="list-style-type: none"> podľa odboru a úrovne
		SCL
KONTEXT	JAZYKOVÉ ZRUČNOSTI VÝUČBA	ESP <ul style="list-style-type: none"> výučba môže, ale nemusí byť bezpodmienečne obmedzená iba na jednu jazykovú zručnosť
		SCL
	METODOLÓGIA	ESP <ul style="list-style-type: none"> študent aktívne využíva svoje už získané znalosti anglického jazyka ESP nie je len lingvistickou záležitosťou učenie je emocionálnym zážitkom, rozvíja pozitívne emócie, zavádza prvky humoru a zábavy výučba nie je systematická a do značnej miery je náhodná (prebieha aj mimo výučby v triede)
		SCL

		<ul style="list-style-type: none"> • študent si prináša do učenia minulé skúsenosti, zážitky a už získané vedomosti • hĺbkové učenie študenta, porozumenie procesu výučby
	VÝUČBOVÉ METÓDY	<p>ESP</p> <ul style="list-style-type: none"> • inovatívne aj tradičné • eklektický prístup – cvičenia a techniky z rôznych metód • závisia na zložení skupiny a na úrovni jazykových zručností študentov
		<p>SCL</p> <ul style="list-style-type: none"> • inovatívne metódy výučby - študenti riešia problémy, formulujú a odpovedajú na otázky, diskutujú, argumentujú, učia sa pracovať v tíme • rôzne výučbové stratégie a metódy: <ul style="list-style-type: none"> - výučba slovnej zásoby - výučba gramatiky - čítanie s porozumením - preklad - rolové úlohy / hranie rolí (roleplays) - projekty - problémové vyučovanie - prezentácie
	PRÍSTUP K ŠTUDENTOVI	<p>ESP</p> <ul style="list-style-type: none"> • spĺňa špecifické požiadavky a potreby študenta • študent je sám zodpovedný za rozvíjanie svojich jazykových zručností • učiteľ pomáha študentovi identifikovať jeho jazykové problémy a nájsť pre tieto problémy riešenia – zručnosti, na ktoré sa má študent zamerať • učiteľ má limitovaný čas na prácu s každým študentom – vytvorí atmosféru spoločnej komunikácie a interakcie medzi študentmi, zasahuje adekvátne svojimi reakciami a odpoveďami na otázky študentov
		<p>SCL</p> <ul style="list-style-type: none"> • učiteľ uznáva vnútornú hodnotu každého študenta (holistická bytosť)

		<ul style="list-style-type: none"> • študent je zodpovedný za svoje vlastné učenie (autonómia)
	VÝUČBOVÉ MATERIÁLY	ESP <ul style="list-style-type: none"> • učiteľ vyberá z rozličných zdrojov, relevantné vzhľadom na odbor, po dohode s odborníkmi z odboru • študent v spolupráci s učiteľom má možnosť rozhodnúť sa, čomu sa bude venovať hlbšie
		SCL <ul style="list-style-type: none"> • študent sa podieľa na výbere študijných materiálov - aktívne je zapojený do výučby a tvorby kurikula • študent sám za seba rozhoduje o výbere študijných materiálov
	UČEBNÉ CIELE	ESP <ul style="list-style-type: none"> • učiteľ stanoví ciele, dlhodobé a krátkodobé, ktoré musia byť realistické vzhľadom na schopnosti a potenciál študentov v triede
		SCL <ul style="list-style-type: none"> • študent si prináša do učenia minulé skúsenosti, zážitky a už získané vedomosti
	VÝBER MATERIÁLOV A DIZAJN PREDMETU	ESP <ul style="list-style-type: none"> • učiteľ urobí výber – vyberie, prispôbi, napíše – študijných materiálov a tiež vytvorí dizajn predmetu a tým zlepšuje obsah svojho predmetu
		SCL <ul style="list-style-type: none"> • študent sám za seba rozhoduje o výbere svojich študijných materiálov
	SKÚŠANIE A HODNOTENIE – FORMA, DRUH	ESP <ul style="list-style-type: none"> • zahŕňa implicitné (formatívne a sumatívne + účasť na hodinách a prístup k výučbe/aktivita) a explicitné hodnotenie (dotazník, prieskum, rozhovory – nástroje sebareflexie)
		SCL <ul style="list-style-type: none"> • formatívne a sumatívne hodnotenie

		<ul style="list-style-type: none"> • hodnotenie podmienené kritériom (infolisty a profily absolventa) • hodnotenie predmetu učiteľom (sebareflexia) • nástroje na meranie kvality vysokej školy (dotazníky na zisťovanie kvality výučby vytvorené VŠ) vedú učiteľa k sebareflexii
INTERVENU- JÚCE PODMIENKY	SPOLUPRÁCA S ODBORNÍKMI ZO ŠTUDIJNÉHO ODBORU	ESP <ul style="list-style-type: none"> • učiteľ spolupracuje s odborníkmi, aby správne navrhol učivo a obsah predmetu
		SCL
NÁSLEDKY	SEBA- HODNOTENIE	ESP <ul style="list-style-type: none"> • učiteľ si uvedomuje koľko z odboru vie, nemal by sa stať učiteľom odborného predmetu, ale skôr študentom, ktorý sa o odborný predmet zaujíma • učiteľ je tiež študent, kolega, ktorému študenti uľahčujú výučbový proces vzájomnou interakciou, výmenou informácií a skúseností
		SCL <ul style="list-style-type: none"> • učiteľ si rozširuje svoje znalosti, zručnosti a kompetencie, čo spôsobuje posun v jeho kariére • zatriktívňuje svoj predmet, čím priťahuje viac potenciálnych študentov, čo následne zvyšuje mobilitu v prostredí a teda zlepšuje sociálnu klímu v regióne • vzájomná asertivita medzi učiteľom a študentom vedie k lepšej komunikácii na všetkých úrovniach školy (flat hierarchy) • medzi učiteľom a študentom je vzájomný rešpekt a spolupráca • študent je v centre výučbového procesu, učiteľ je facilitátor, poskytovateľ informácií
		ESP <ul style="list-style-type: none"> • podporuje budovanie sebadôvery u študentov, aby rozprávali aj za cenu, že robia chyby • pracujú so študijným materiálom, ktorý sa vzťahuje na ich odbornú oblasť, čo zvyšuje ich motiváciu o učenie ESP

NÁSLEDKY	MOTIVÁCIA ŠTUDENTA	<ul style="list-style-type: none"> • učia sa angličtinu v reálnom kontexte • vnímajú angličtinu ako to, čo dopĺňa ich profesiu • učiteľ poskytuje študentovi spätnú väzbu • učiteľ pomáha študentovi prebrať zodpovednosť za svoje učenie, čo vedie k autonómii študenta a následne k podpore celoživotného učenia
		SCL <ul style="list-style-type: none"> • hodnotenie poskytuje študentovi spätnú väzbu + sebahodnotenie, hodnotenie kolegami, portfóliá • zvýšenou motiváciou o učenie posilňuje u študentov kultúru celoživotného učenia • študent je autonómny a zodpovedný za svoje vlastné učenie (čo, kde a ako sa naučí) • učiteľ zvyšuje motiváciu a záujem študenta o svoj predmet vďaka zapájaniu študentov do svojho výskumu (research led teaching)

7.1 Prípadová štúdia č. 1 – VEREJNÁ SPRÁVA

Vera vyučuje odborný anglický jazyk na vysokej škole 15 rokov. Vyštudovala anglický a ruský jazyk na filozofickej fakulte a hneď po skončení štúdia získala titul PhDr. V odbore *Verejná správa na fakulte sociálnych vied* učí ESP štyri roky, predtým učila v odbore Etnológia na filozofickej fakulte tej istej vysokej školy. Svoju učiteľskú prax začínala pred 35 rokmi na odborných stredných školách. Momentálne končí PhD štúdium v odbore pedagogika.

Keď začala učiť ESP na fakulte sociálnych vied, anglický jazyk patril spolu s nemeckým a ruským jazykom, medzi povinne voliteľné predmety ako cudzí jazyk prvé dva semestre bakalárskeho stupňa štúdia. V ďalších rokoch štúdia si jeden z týchto jazykov mohli študenti zvoliť ako voliteľný predmet, a keďže v ponuke boli aj iné predmety, vyberali si skôr tie, ktoré boli pre nich ľahšie na zvládnutie. Vera má na katedre cudzích jazykov aj ďalšie dve kolegyne, ktoré učia odborný anglický jazyk. Spolu dospeli k záveru, že keď sa študenti po dvoch semestroch ESP začali ako tak orientovať v odbornom anglickom jazyku a ďalej si ho nevybrali, prerušili svoj vývin, čo bolo na škodu a študenti dôsledky svojho rozhodnutia videli najmä vo vyšších ročníkoch pri práci s odbornou literatúrou, písaní abstraktu bakalárskej práce a pod. „Zistili sme, že je to totálne nekonceptné, keď si mohli

a nemuseli zvoliť po tých dvoch rokoch angličtinu. Študenti zistili, že keď sa v tom jazyku začali ako tak orientovať, prerušili svoj vývin.“ Preto sa katedra rozhodla začleniť do nového akreditačného spisu výučbu odborného anglického jazyka štyri semestre ako povinne voliteľný jazyk, a to od druhého semestra bakalárskeho stupňa štúdia. Výučba prebieha jedenkrát za týždeň v dĺžke 90 minút, teda dve vyučovacie hodiny. V prvom semestri majú všetky odbory vyučované na fakulte (Verejná správa, Politológia, Európske štúdiá a Sociálne služby) spoločný syllabus odborného anglického jazyka. Obsahové zameranie pokrýva v tomto semestri všetky odbory, je to prierez všetkých kľúčových tém, ktorých štúdiom prebieha na fakulte. V ďalších semestroch sa delia už podľa odboru, a teda aj ESP výučba sa zameriava len na konkrétny odbor.

Počet študujúcich na tejto fakulte je v prvom ročníku dosť vysoký, spravidla okolo 90 študentov, preto sa študenti delia do troch skupín, a to abecedne. Vera udáva, že nie je na delenie nejaké špeciálne pravidlo, nerobia s kolegyňami žiadne vstupné testy, aby študentov zadelili podľa úrovne (placement tests), lebo z praxe sú presvedčené, že je to zbytočné. V každej skupine (vytvorené sú najprv tri o počte približne 30 študentov), sa nájdu maximálne traja študenti, ktorí svojou úrovňou znalostí anglického jazyka prevyšujú ostatných. V ďalších semestroch, v dôsledku zanechania štúdia alebo z iných dôvodov, ktoré nie sú relevantné nášmu výskumu, sa znižuje počet študentov v jednotlivých skupinách a niekedy dochádza aj k ich spájaniu.

Vera konštatuje, že ak má zhodnotiť úroveň jazykových zručností u súčasných študentov na ich fakulte, v globále sú všetci slabí. Stáva sa jej, že tí jazykovo zdatnejší, ktorí sa nájdu v skupine, sa cítia frustrovaní, niekedy sa nudia a ona má pocit, že ju obviňujú z toho, že sa prispôsobuje slabším: *„mám pocit, že mňa obviňujú, že s tým nič nerobím, no koho majú obviňovať? Systém?“* Vera však hovorí, že nemá pocit, že sa im veľmi prispôsobuje, lebo nezľavuje vo svojich nárokoch, hoci pripúšťa, že je to neustály boj a výzva aj pre ňu a bola by radšej, keby všetci študenti prišli na vysokú školu s úrovňou anglického jazyka minimálne B1. Vera zdôrazňuje: *„nesnažím sa zachrániť to, čo sa nenaučili na strednej škole. Keď už ich máš dlhšie, snažíš sa podporovať v nich to, čo vedia alebo to, čo by boli schopní urobiť.“*

Na tému výučbových metód hovorí, že vždy, keď je príležitosť, musia písať krátke útvary, napr. odstavce k textu, osnovu, kľúčové slová, krátke abstrakt alebo anotáciu alebo podčiarknuť hlavnú myšlienku a pod. Faktom je, že študenti to nevedia ani po slovensky a musia pochopiť, že vždy v texte hľadajú niečo, že text musia pochopiť ako celok.

„Ja im stále hovorím, aký význam má tá odborná angličtina.“ Vera sa na svojich hodinách snaží, aby študenti pochopili dôležitosť znalosti a osvojenia si jazykových kompetencií v odbornom anglickom jazyku a úlohami, ktoré im k textom dáva, im pomáha pochopiť, na čo sa majú v texte sústrediť. Niekedy k daným témam nájde audio alebo video nahrávku, ktorej ak porozumejú, poskytuje to spätnú väzbu jej ale aj študentom, ktorí vidia, že ich úsilie nebolo márne a sami dokážu zhodnotiť, kam sa posunuli. Každý semester robia študenti aj prezentácie k daným témam. Vera sa snaží, aby ku konkrétnej téme na hodine prezentoval jeden študent so svojou prezentáciou, pripúšťa však, že nie vždy sa to podarí, resp. študenti nie sú vždy pripravení tak, ako očakáva. Podporuje ich, aby robili prezentácie sami, lebo sa jej to potom ľahšie hodnotí. Keď mali možnosť robiť vo dvojiciach alebo v menších skupinách, väčšinou sa slabší študenti „zviezli“ pri tých lepších a nakoniec museli prezentovať aj tak sami. Trénujú si tak nielen anglický jazyk, ale aj prezentačné techniky. Hodnotenie týchto prezentácií robí Vera v slovenskom jazyku, aby jasne porozumeli tomu, čo urobili dobre a čo treba ďalej zlepšiť, resp. zmeniť a podobne. Vera sa na seminároch nevenuje jednej činnosti celých 90 minút. Hodinu začína prácou s textom, ktorý vždy dostanú študenti vopred, či už mailom, alebo osobne na predchádzajúcom seminári, resp. niekedy sa stane, že im dá naraz niekoľko tém, s ktorými sa počas semestra pracuje. Ku každému textu dostanú úlohy, ktoré si majú vypracovať písomne a prísť s nimi na výučbu. Stáva sa však, že nie všetci študenti si túto úlohu splnia, a potom majú na hodinách problémy adekvátne pracovať, resp. sformulovať svoje myšlienky. Ak si nenaštudujú odbornú slovnú zásobu, sú stratení a celá hodina pre nich nemá význam. Vera hovorí: *„nedávam im za to, že nemajú písomne vypracovanú úlohu žiadne čierne body alebo niečo podobné, ale poukazujem na to, nenadávam im, ani to nemyslím v zlom, ale niekedy tak akoby filozofujem nad ich úrovňou a prístupom k povinnostiam. Vysvetľujem im, že ja sama, keď idem niekde, kde mám vystúpiť pred publikom, tak si urobím poznámky, zapíšem si hlavné myšlienky, aby bol môj prejav ucelený a náležitý.“* Niekedy na hodinách nepracujú s týmito úlohami, ale im ich opraví doma a pošle naspäť mailom. Na hodinách tiež dbá na to, aby študenti nahlas čítali, nakoľko je nesmierne dôležité, aby ich výslovnosť v anglickom jazyku bola presná. Veľa pracujú s odbornou slovnou zásobou. Hľadajú významy slov aj v slovníkoch, inokedy prekladajú krátke úseky z a do angličtiny a pracujú tiež s gramatikou. Nevyhnú sa ani úlohám na vyjadrenie svojho názoru, resp. študenti odpovedajú na otázky, ktorých odpovede nie sú priamo v texte, ale mali by ich poznať zo štúdia vo svojom odbore. Keď vyhľadávajú kľúčové slová v novom texte, pracujú

s farebnými zvýrazňovačmi, k čomu pristupujú veľmi zodpovedne a všetci tieto perá majú a používajú ich.

„Niektorí vymysleli témy, ale nedali k tomu žiadne texty“ takto začína Vera tému o výučbových materiáloch. *„Nemala som žiadnu podporu v kolektíve, a tak som si pracne pripravila celý sylabus a k nemu vybrala a upravila texty sama.“* Po úvodnom prvom semestri, kde učia témy všetkých odborov, bolo treba chronologicky od všeobecných po konkrétne témy pripraviť študijné materiály. Našťastie spolupráca s ostatnými kolegami z odboru, je z Verinho pohľadu dobrá, ochotne s ňou pri výbere študijného materiálu spolupracujú, poskytnú jej texty ako aj odkazy na odbornú literatúru, resp. sama si vyhľadáva texty na internete a upravuje ich, teda prispôsobuje úrovni jazyka študentov v skupine. Zdôrazňuje ale fakt, že mnohé z textov, ktoré jej kolegovia poskytnú sa nedajú použiť, buď sú príliš náročné na výučbu odborného jazyka, alebo príliš špecifické a nie je možné k nim vymyslieť dostatočne variabilné úlohy.

Čo Veru najviac zaráža je fakt, že študenti nemajú z jej pohľadu adekvátne vedomosti z odboru. Akosi prirodzene očakáva, že podstata výučby odborného jazyka, ktorá spočíva vo výmene informácií, skúseností a zážitkov, ktoré si študent do výučby prináša, bude naplnená, ale často tomu tak nie je. Študenti sa teda paradoxne stretávajú s novými odbornými informáciami na jej hodinách a podľa Veriných slov uvádzajú, že sú tomu radi a svoje nové poznatky z jej hodín využívajú na iných odborných seminároch. Na hodinách, ktorých sme sa zúčastnili im dohovárala aj takýmto spôsobom: *„Hlavy deravé, treba si to dať dokopy s tým, čo už viete v slovenskom jazyku. Ved' vy by ste to mali vedieť lepšie ako ja!“*

Čo sa týka cieľov výučby, Vera má za to, že ak sa študent pripravuje na jej hodiny, dokáže sa v priebehu štyroch semestrov v anglickom jazyku zlepšiť vo všetkých zručnostiach na komunikačnú úroveň odborného jazyka. Za splnenie krátkodobého cieľa považuje aj študentovu náležitú prípravu na výučbu, keď má vypracované písomné zadania, vie sa orientovať v texte, vie v ňom vyhľadať informácie, má naštudovanú slovnú zásobu a vie odpovedať na jej otázky. V kontexte dlhodobých cieľov považuje za dôležité, ak študent stratil zábrany hovoriť v anglickom jazyku aj za cenu, že robí chyby a tak získa pozitívny vzťah k učeniu, keďže aj v tom, že študent nemá učebné návyky zo strednej školy, vidí primárny problém.

Vera začína odpoveď na našu otázku ohľadom skúšania a hodnotenia takýmto názorom: *„je taká celospoločenská klíma, že keď vieš niečo povedať po anglicky, tak vieš po anglicky. Ja im ale stále hovorím, že to je aj výslovnosť, gramatika, a že keď nebudú vedieť adekvátne sa vyjadrovať v odbornej angličtine, tak nemôžu povedať, že vedia po anglicky.“* Druhým extrémom sú študenti, ktorí ovládajú veľmi dobre anglický jazyk, ale neučia sa odborné témy. Potom je problém takého študenta ohodnotiť na skúške, nakoľko pri ESP učiteľ hodnotí tak jazyk, ako aj obsah predmetu. Vera pristupuje k tomuto problému s kritikou voči prístupu takého študenta k povinnostiam a vysvetľuje mu: *„keď pôjdete do zamestnania, tam sa musia riešiť úlohy a problémy, tam nevydržíte s obkecávaním.“*

Vera teda udelí známku aj takému študentovi, hoci pripúšťa, že niekedy je horšia ako u študenta, ktorého znalosť anglického jazyka je slabšia, ale je pripravený odborne. Vera skúša priebežne počas semestra, robí dva písomné testy a k hodnoteniu na konci započítava aj hodnotenie za prezentáciu. Z dvoch priebežných testov urobí priemer, minimálny percentuálny počet na získanie najhoršieho hodnotenia, teda E, je 70%. Smutne konštatuje, že sa stáva aj to, že študent napíše test na 2%, lebo sa nepripravuje vôbec. Samozrejme každý študent má právo na dva opravné termíny, a len výnimočne sa stane, že nakoniec niekto skúšku neurobí. Tí najlepší študenti, ktorí priebežné testy urobia, pripravujú sa na hodiny a sú aktívni, dostanú hodnotenie už na konci semestra a nemusia ísť na ústnu skúšku. Ostatní v skúškovom období prídu so všetkými vypracovanými úlohami a nad nimi vedú ešte s Verou rozhovor k témam, ktoré boli obsahom semestrálnej výučby.

Vera uzatvára náš rozhovor so slovami: *„niekedy mám pocit, že moja snaha vyjde nazmar, ale nevzdávam sa.“* Keď sa pýtame ako hodnotí seba ako učiteľa, myslí si, že je najmä facilitátor a osobný model.

Poznámky z priameho pozorovania

Prichádzame na seminár do 1. ročníka bakalárskeho štúdia. Vera nás predstaví študentom, ktorí vyjadria s našou prítomnosťou ústny súhlas. V prvom rade pozorujeme, ako si študenti sadajú do lavíc v triede. Zoskupenie je tradičné ako na stredných školách, lavice alebo samostatné stoličky s malým stolíkom na písanie v niekoľkých radoch za sebou. Triedy sú v priestoroch bývalej základnej školy a sú teda dosť priestranné; študenti si začínajú sadieť niekde od strednej rady. Prítomných je 8 dievčat a 3 chlapci. Stalo sa už akýmsi nepísaným pravidlom, že vpredu sedia tí, ktorí majú najlepšie vedomosti, resp. najväčší záujem na hodinách pracovať. Vzadu sedia spravidla tí, ktorí niekedy celú výučbu učiteľa

nevnímajú. Vera na to hovorí: „*nezaoberám sa takými študentmi, ak nevyrušujú. Vždy sú to potom tí, ktorí prídu aj dvakrát na opravný test a neurobia ho.*“ Vera po celú dobu výučby stojí.

Podľa druhu úloh nechá študentov buď odpovedať samých alebo ich vyvoláva krstným menom, ale vyká im. Študenti vždy uvítajú, keď má učiteľ snahu naučiť sa ich mená, berú to od učiteľa ako individuálny prístup k nim. Na hodinách, ktorých sme sa zúčastnili, odpovedali najviac stále tí istí 3 – 4 študenti, ostatní len ak ich vyvolala. Ak sa stalo, že rozumeli otázke po anglicky, ale nevedeli po anglicky odpovedať, uvítala, ak odpovedali v slovenskom jazyku. Vera chcela vyjadriť svoje sklamanie z toho a zasa humorne reagovala na študentov: „*ja to tu z vás musím dolovať, vy len tie heslá, izolované slová kričíte!*“ Na to reaguje jedna zo študentiek, ktoré pracujú najviac: „*ved' keď každý povieme jedno slovo, tak z toho poskladáme spolu celkom slušnú vetu, nie?*“ Niekoľkokrát sa v priebehu výučby stane, že študent chce sformulovať myšlienku, a myslí si, že ak nepozná jedno slovo, nebude mať jeho veta význam. Preto sa pýtajú izolovane na preklad slovenského slova do angličtiny. Vera na to reaguje: „*toto je presne to, čo nesmiete robiť, doslova si to chcieť preložiť do angličtiny. Nájdite to, čo chcete povedať, v texte, držte sa toho, to sú ustálené spojenia, ktoré patria do vašej odbornej problematiky, inak, ak to vytrhnete z kontextu, je to taká čínska angličtina. Nemôžete hovoriť ako hotentóti.*“ Na to jedna zo študentiek vtipne reaguje: „*to my sme teraz urobili naschvál, aby vaša kolegyňa videla, že to nie je také ľahké s tými študentmi.*“ Tento komentár nás príjemne pobavil, nakoľko sa týkal nás a keďže máme dlhoročnú prax vo výučbe angličtiny na vysokej škole, môžeme potvrdiť, že študenti si vždy vedia vtipne obhájiť svoje neznalosti/nevedomosti.“

Z Verinej hodiny odchádzame veľmi príjemne naladení a s pocitom, že jej prístup k výučbe a k študentom je kolegiálny, priateľský a veľmi pozitívny. Na konci výučby Vera zadá úlohu k budúcemu stretnutiu a poďakuje sa za spoluprácu na hodine.

Tu uvádzame profil absolventa štúdia programu Verejná správa. Nie je v ňom ani zmienka o štúdiu odborného anglického jazyka.

Absolvent bakalárskeho študijného programu verejná správa počas štúdia získa vedomosti a poznatky, ktoré súvisia s fungovaním verejnej správy a verejného sektora. V tomto kontexte je schopný formulovať vlastné odborné stanoviská k aktuálnym témam, ktoré súvisia s verejnou správou. Absolvent magisterského študijného programu verejná správa

dokáže samostatne a na vysoko odbornej úrovni analyzovať teoreticko-praktické súvislosti decentralizačných zmien v 21. storočí. Uplatnenie nachádza na všetkých úrovniach štátnej správy a samosprávy. Absolvent tohto študijného programu má možnosť rozšíriť svoje vzdelanie o rigorózne konanie a získať tak titul „PhDr.“

7.2 Prípadová štúdia č.2 – PRÍRODNÉ VEDY

Ron je absolventom filozofickej fakulty, kde vyštudoval anglický a ruský jazyk. Svoju učiteľskú prax začínal na základnej a strednej škole, na vysokej škole učí 24 rokov. Pred 3 rokmi ukončil PhD. štúdium v odbore didaktika teoreticko-odborných predmetov.

Ron, ako učiteľ a muž, má vo svojej učiteľskej praxi blízko k technike a prírodným vedám, a hoci na pracovisku, kde teraz pôsobí, neučil celú dobu, vždy to boli technické smery, kde vyučoval odborný anglický jazyk. Na fakulte prírodných vied, kde učí 10 rokov, má jednu kolegyňu a spolu tvoria Katedru odbornej jazykovej prípravy. Odbory, v ktorých učia anglický jazyk sú: *Aplikovaná informatika, Biológia, Aplikovaná biológia, Biotechnológia a Chémia*, kde je anglický jazyk povinný predmet v prvých dvoch ročníkoch bakalárskeho stupňa štúdia. Navyše učia v doktorandskom stupni v dennej aj externej forme v odboroch Aplikovaná analytická a bioanalytická chémia a Molekulárna biológia.

Študentov zdeľujú do skupín podľa odboru; v jednej skupine býva okolo 15 študentov. Na prvej hodine robia tzv. „placement test“, aby vedeli, akých majú študentov a podľa toho, na akej úrovni sú ich jazykové zručnosti, potom vedia nielen ako nastaviť výučbové materiály, ale aj ako zadeľovať študentov do skupín pri skupinovej práci. Ron hovorí: *„Potom viem, akých tam mám študentov, že od toho môžem žiadať viac, od toho menej, alebo keď vytváram nejaké skupiny pre skupinové vyučovanie, tak vytvorím zmiešané skupiny, nenechám tam troch slabučkých, aby sa tam vytrápili.“*

Na našu otázku, či mení štýl výučby podľa veľkosti skupiny, odpovedá: *„nie, štýl mám rovnaký, len ich lepšie poznám a mám lepšiu spätnú väzbu.“* Ron pri našom rozprávaní o výučbe jazykových zručností kladie dôraz na to, aby sme pochopili, k čomu pri svojej výučbe chce študentov doviezť. *„Snažím sa kombinovať všetky skills, ale je logické, že sa to nedá na každej hodine. Skôr by som povedal, že počas semestra je to vyvážené, ale sústredžujem sa hlavne na finálny produkt, na komunikáciu. Musia vedieť pripraviť sa na ústnu prezentáciu, musia vedieť niečo napísať, musia urobiť selekciu nejakého textu,*

vyňať z neho kľúčové informácie, vyhľadať kľúčové slová, atď.“ Ron má za cieľ, aby sa študenti naučili isté komunikačné modely, aby vedeli predstaviť seba a svoje pracovisko, aby sa vedeli ako-tak orientovať v lexike a sémantike svojho odboru, preto všeobecné témy neučí. Bez ohľadu na to, akej zručnosti sa venuje ale zdôrazňuje, že opravuje študentov za výslovnosť. Trvá na správnej výslovnosti, študenti čítajú aj nahlas na hodinách, doma si k textom pripravujú glosáre, ku ktorým musí byť aj transkripcia správnej výslovnosti.

Obsahové zameranie výučby je priamo spojené s výučbovými metódami, ktoré Ron používa. Každý semester je niečím špecifický a každý je orientovaný jednak tematicky, a jednak buď viac na lexiku, na zručnosti, alebo na obsah a teda konečný prejav. Študenti už v prvom ročníku robia powerpointové prezentácie, ktoré musia mať v ďalších semestroch logickú výstavbu v náročnosti. „Prezentácie robia počas 4 semestrov, učím ich, čo je prezentácia, aby sa vedeli postaviť pred publikum, nečítať text, že to nie je odpoveď. Učím ich komunikovať s publikom, tie komunikačné modely.“ Na čo kladie dôraz pri tom, keď si študenti sami vyberajú text na spracovanie na prezentáciu, je jeho odbornosť. Čo sa týka výučbových metód, snaží sa urobiť každú hodinu pestrú a strieda metódy a techniky. Pripravuje si veci vo forme multimedialnej prezentácie, takmer na každej hodine používa dataprojektor. „Používam dataprojekciu, minimálne je tam powerpointový vstup, nejaká diskusia, nejaké zadania, študenti pracujú aj individuálne, ale často využívam aj skupinovú prácu. Učím ich od prvého ročníka, že keď im dám zadanie, tak sa môžu otočiť, prejsť sa po miestnosti, pozrieť sa, čo napísal kolega, že na písomke nemôžu, ale teraz nech urobia swap shop.“ Ron vedie svojich študentov k tomu, aby vyjadrili svoj názor, aby diskutovali so svojimi kolegami, preto využíva aj metódy projektového a problémového vyučovania. Gramatiku vyučuje nie cielene, ale skôr deduktívne, keď to vyplynie z textu a sám hovorí: „nesilím to, nie je to tak, že by som sa špeciálne venoval gramatike, ale napr. dám doplnovačku na nepravdivé slovesá a pod.“ Učí tiež študentov pracovať so slovníkom a keď majú úlohu niečo preložiť, vysvetlí im ako využiť aj google prekladač a iné elektronické slovníky a preklady s nimi následne analyzuje.

Zaujímá nás tiež, ako si Ron pripravuje výučbové materiály a akou formou sa k nim dostane študent. „Študijné materiály si zásadne vyrábam sám, študentom ich dávam v elektronickej podobe, v závislosti od toho, čo ideme robiť. Niekedy im nedám vopred nič, ale až na hodine im rozdám materiál.“ Ron hovorí, že kolegyňa už vydala jedny skriptá a on momentálne pracuje na ďalších, ale napriek tomu sa prikláňa k tomu, že si bude stále chystať a vytvárať nové materiály, lebo vždy je niečo nové v informačných technológiách. Poznamenávame,

že z vlastnej skúsenosti vieme, že pri akreditácii je potrebné dokladovať nejakú študijnú literatúru, a že študenti z našej skúsenosti majú radi, ak majú nejaký študijný materiál pokope. Ron síce s týmto súhlasí, ale vyjadruje názor: *„nebol by som spokojný, keby bolo centrálné dané, že toto musíte učiť.“*

Pýtame sa teda, aká je jeho spolupráca s kolegami, odborníkmi zo študijných odborov. *„Ja mám mimoriadne pozitívnu komunikáciu s kolegami. Snažím sa naozaj s nimi komunikovať veľmi často. Je to strašne dôležité, to je jedna zo súčastí analýzy potrieb, bez toho by som bol úplne nahratý. Ja za nimi chodím a snažím sa zaraďovať aj najnovšie; teraz jeden náš kolega z katedry chémie vydal publikáciu v Springer, tak ja som jednu časť z toho zaradil do tých skript ako východiskový text, s ktorým pracujeme.“*

Z rozhovoru s Ronom máme pocit, že sa snaží urobiť svoje hodiny zaujímavé, rôznorodé a motivačné pre svojich študentov. Pýtame sa ho teda, ako pristupuje ku študentom, či je aj voči nim taký priateľský a kolegiálny, ako ho poznáme my. *„Istým spôsobom nastupujem na nich veľmi mierne, veľmi pomaly, zvykám ich na svoj štýl, na to, že je to voľne otvorené, že môžu respondovať, aby vedeli, čo od nich chcem. Keď im dám skupinovú prácu, aby vedeli mi dať spätnú väzbu, aby si zvolili jedného, ktorý bude referovať. Ten prvák je ešte taký vystrašený a zorientováva sa, ale postupne sa to stráca a zvyknú si.“* Pýtame sa, ako teda študentov motivuje k tomu, aby sa učili odborný anglický jazyk. Ron hovorí, že im hneď na začiatku vysvetlí, že ich za reálne odučených 10 stretnutí po dve vyučovacie hodiny za semester nenaučí celý jazyk a že im dá len nejaké základné vstupy, s ktorými môžu aj do budúcnosti pracovať. Kladie dôraz na kontinuálnosť vzdelávania, na to, aby pochopili zmysel, aký znalosť anglického odborného jazyka má pre ich budúcnosť. Ron tiež zdôrazňuje postavenie ich katedry: *„sme si vedomí tohto postavenia a toho, že máme istým spôsobom nadštandardné pomery oproti iným fakultám, lebo tu sa kladie veľký dôraz na znalosť jazykov a vychádza nám aj manažment v ústrety v mnohých veciach. Na druhej strane my musíme byť pragmatickí a musíme prispôbovať všetko od materiálov, testov, metodiky, atď.“* Takýmto kladným postojom k znalosti cudzích jazykov sa zvyšuje motivácia a záujem študenta o anglický jazyk aj na odborných predmetoch. Ron hovorí, že aj u tých najslabších študentov sa snaží vzbudiť záujem o angličtinu cez ich odborné znalosti: *„napríklad v tých prírodovedných odboroch hľadáme slová, ktoré sa dostali do ich odboru z angličtiny a keď ich nazbierame 50 alebo viac, tak ja im hovorím a vidíte a vy ste hovorili, že neviete po anglicky a tieto slová predsa všetky poznáte.“* Motiváciu považuje Ron za jeden z najdôležitejších faktorov a hlavne študenta nedemotivovať, čo však neznamená, že by nemala byť nejaká miera usmernenia alebo limit

prísnosti. Podľa neho je dobré, že kolegovia z odboru zadávajú študentom úlohy aj v angličtine, tí následne vyhľadávajú radu a pomoc u neho a u kolegyni, čo obe strany nakoniec veľmi pozitívne vnímajú. Kolegovia tiež oceňujú a zaujímajú sa o ŠVOČK-u (študentská vedecká odborná činnosť), ktorú katedra odbornej jazykovej prípravy pravidelne každý rok organizuje.

Od motivácie prechádzame pri rozhovore k téme skúšania a hodnotenia. Ron hovorí, že nikdy nečaká študentov pri písomnom teste nejaké prekvapenie, vždy im povie, že len modifikuje úlohy, s ktorými pracovali na hodinách. V písomnom teste, ktorý je vždy na konci semestra, sú rôzne typy úloh. Tento test je ale súčasťou kontinuálneho hodnotenia, čo znamená, že okrem výsledku z neho (úspešnosť = minimum 60%), o konkrétnej známke rozhoduje aj výsledok prezentácie, tri väčšie zadania, ktoré dostanú v priebehu semestra a tiež zohľadňuje prístup študenta k učeniu, jeho snahu. *„Nazývam to kontinuálne hodnotenie a pokúšam sa hodnotiť progres študenta. Každý má inú východiskovú pozíciu a mňa zaujíma, kam sa ten študent posunul. Je rozdiel, ak dobrý študent vypracuje prácu a odovzdá ju ako šalát a ak slabší študent si pripraví krásnu prezentáciu, v ktorej reflektoval to, čo som hovoril a pod. Učím ich, aby boli súčasťou celého procesu, aby aj vedeli sami seba ohodnotiť a boli k sebe kritickí.“* Aj pri skúšaní a hodnotení Ron využíva prvok motivácie a hovorí, že aj zľaví pri hodnotení, a to najmä u prvákov, aby ich neodradil, ale aby naopak získali pozitívny prístup k učeniu. Hovorí tiež, že najradšej skúša a hodnotí kolokviálnym spôsobom, keď na konci semestra všetci študenti majú ústny záverečný výstup. Poznomenáva, že *„pre tohto študenta angličtina nie je profilový predmet, dotvára iba jeho profil, bude znamenať pre neho výhodu v práci, keď bude zdatný v tej komunikácii v angličtine, a preto oceňujem aj ich snahu. Na druhej strane, sú predmety, kde snaha nebude stačiť. Tu si to môžeme dovoliť.“*

Náš rozhovor s Ronom sme ukončili otázkou, čím sa cíti najviac byť vzhľadom na svoj štýl výučby; či je skôr učiteľ expert, formálna autorita, facilitátor, model alebo delegátor. *„Snažím sa byť taký facilitátor, taký tútor. Ja som taký prípad.“*

Poznámky z pozorovania

Zúčastnili sme sa výučby anglického jazyka v skupine študentov 1. ročníka odboru Aplikovaná biológia, ktorých Ron nazval „šikovná skupina“. Požiadali sme ho, aby nás predstavil študentom a vysvetlil, z akého dôvodu budeme prítomní na tomto seminári. Ron nás predstavil, že sme kolegovia a píšeme dizertačnú prácu na tému výučbový štýl vysokoškolského učiteľa odbornej angličtiny a týmto spôsobom vtipne poznamenal:

„dúfam, že moju kolegyňu ochotne medzi seba prijmete, bude ma tu pozorovať. Ja som sa najprv hádzal o zem, keď mi povedala, prečo chce prísť na túto hodinu, ale nakoniec som podľahol.“ Celá trieda sa zasmiala a hneď sme si boli vedomí, že to bude príjemne strávených 90 minút.

Na hodine bolo 9 študentov, z toho 8 dievčat. Trieda, kde prebieha seminár, je menšia, celkove asi pre 20 ľudí a títo študenti sedia od prvej po tretiu lavicu. Ron si najprv pripravil prezentačnú techniku, medzitým rozdal študentom prezenčnú listinu, aby sa zapísali. Najprv preveril vedomosti z poslednej hodiny, nakoľko téma, ktorú išiel preberať nadväzovala na ňu. Všetci študenti mali materiály vytlačené pred sebou, a pritom pozerali cez dataprojektor na kontrolné otázky, ktoré pre nich Ron pripravil. Aktuálnou témou boli chemické značky a Ron mal pripravené dve skladby, ktoré im pustil, aby si osviežili pamäť o názve chemických značiek po anglicky a navyše sa v jednej piesni opakovali ich vlastnosti. Vyzval študentov: *„môžete si aj zatancovať, keď chcete.“* Študentom sa piesne zjavne páčili, pospevovali si ich a tak Ron povedal: *„toto mi budete musieť zaspievať na skúške. Bolo by dobré, keby ste si tie piesne stiahli a učili sa ich so svojimi kolegami napríklad na krúžkovici.“* Smiali sme sa spolu so študentmi.

Potom rozdal študentom nový materiál, čítali text po častiach a Ron im kládol otázky, na ktoré mali odpovedať. Všimli sme si, či naozaj dbá na správnu výslovnosť, ako uviedol pri našom rozhovore. Keď napríklad jedna študentka, zle vyslovila „alluminium“ po anglicky, Ron ju opravil a tiež vtipne povedal: *„inak HLYNYK“ po anglicky.“* Bolo to opäť veľmi sofistikovane vtipné. Po prečítaní a otázkach k textu nasledovali úlohy na doplnenie. Ron študentov vyzval, aby spolupracovali, aby pozreli, ako to má napísané kolega, aby medzi sebou diskutovali a prešli sa aj po triede. Povie: *„prejdite sa aj, ale nie na koniec mesta, len tu v triede.“* Potom nasledovala kontrola úloh, vyvolával ich teraz krstným menom, ale vykal im. Ron pozná všetkých študentov po mene. Kto zle niečo povie, opraví výslovnosť a študent musí slovo zopakovať správne.

Následne pracovali s novým textom, ktorý bol tematicky rovnaký, ale bol zameraný na tvaroslovie. Zasa mali študenti doplniť správne odpovede k úlohám. Ron chodil medzi nimi a kontroloval, ako pracujú. Potom spolu prešli správne odpovede a tiež si názorne ukazovali, v rámci možností, ako fungujú vlastnosti prvkov, o ktorých sa učili. Keď vysvetľoval vlastnosti ako tvrdosť a pevnosť, vzal do ruky kladivo a klinec a ukazoval ako sa klinec ohýba. Pritom chcel zasa osviežiť hodinu poznámkou: *„ja som taký Pat a Mat v jednom. Po sérii nadávok a 12tich dierach v stene, opadanej omietke a doudieranom prste, sa mi konečne doma podarí zatĺcť ten klinec.“*

Nakoniec Ron zadal písomnú úlohu, povedal, čo budú robiť na ďalšom seminári a upozornil ich, že aj toto učivo môže byť predmetom ich záverečnej prezentácie.

Z hodiny odchádzame veľmi príjemne naladení a s pocitom, že študenti sa musia jednoznačne tešiť na Ronove hodiny. Sú veselé, náučné, demonštratívne a pritom veľmi odborné. Poďakovali sme sa tak študentom, ako aj Ronovi, že sme mohli byť chvíľu súčasťou tohto výučbového procesu.

Študijné programy na Fakulte prírodných vied všetky zdôrazňujú výučbu odborného anglického jazyka. V rámci profilov absolventov sa o anglickom jazyku píše:

Vzdelávacie ciele a obsah výučby vychádzajú z analýzy potrieb študentov FPV a cieľového profesijného prostredia. Študenti aplikujú znalosť odborného anglického jazyka pri štúdiu odborných predmetov, pri sledovaní najnovších trendov vo zvolenom študijnom odbore a následne v reálnom zamestnaní. Učebná látka, vyučovacie metódy a materiály sa kontinuálne inovujú a prispôbujú spoločenským a profesionálnym požiadavkám, potrebám európskeho a globálneho trhu práce. Popri zameraní na odborný jazyk, autentické úlohy a kombinovanie integrovaných zručností sa výučba anglického jazyka obohacuje o prvky vedúce k autonómii študenta a k uplatneniu tvorivosti v rámci projektovej metódy. Rozvíja tzv. spoločensko-odborné komunikačné kompetencie (soft skills) v duchu politickej korektnosti, spoločenskej kultúry a profesionálnej etiky. Presadzovaním vízie komunikatívnej kompetencie absolventov fakulty v širšom odbornom, kultúrnom, sociálnom a etickom kontexte prekračujúcom rámec čisto lingvistickej prípravy chce Katedra odbornej jazykovej prípravy FPV prispieť k študentskej mobilite, šíreniu vedecko-technického pokroku a porozumeniu v multikultúrnej Európe a svete.

7.3 Prípadová štúdia č. 3 – ETNOLÓGIA

Ela je vysokoškolskou učiteľkou 15 rokov. Vyštudovala anglický a ruský jazyk na filozofickej fakulte, začínala ako učiteľka na základnej a strednej škole, popritom učí od skončenia štúdií aj obchodnú angličtinu v rôznych firmách. Keď začala učiť na vysokej škole, urobila si rigorózne skúšky PaedDr., momentálne končí PhD. štúdium v odbore sociálne vedy.

V odbore Etnológia, kde Ela učí odborný anglický jazyk, je jeho znalosť súčasťou profilu absolventa a vyučuje sa vo všetkých 3 ročníkoch bakalárskeho stupňa 4 vyučovacie hodiny ako povinný predmet, v magisterskom stupni je to po 2 vyučovacie hodiny za týždeň.

Navyše majú študenti možnosť vybrať si z ponuky voliteľných predmetov ďalšie cudzie jazyky, čo dokazuje podporovanie výučby cudzích jazykov na tejto katedre. *„Posun týchto študentov v jazyku je badateľný, keď končia štúdium, dokážu pracovať bez väčších problémov s odbornými textami, dochádza k napredovaniu nielen v slovnej zásobe, ale aj v gramatike a prezentačných technikách.“* Ela týmito slovami zdôraznila, ako veľmi študentovi pomôže zlepšiť svoje jazykové zručnosti, pokiaľ má možnosť venovať sa mu po celú dobu vysokoškolského štúdia.

Po rokoch praxe Ela konštatuje, že úroveň znalostí u študentov, ktorí prichádzajú na vysokú školu, je stále slabšia: *„dokonca nová maturita nepriniesla taký úspech, ako sa od nej očakávalo. Bola možno nadhodnotená a máme skôr za posledné obdobie pocit, že študenti chodia s horšími vedomosťami, ako boli ich predchodcovia, trebárs sedem rokov dozadu.“* S tým súvisí aj zadeľovanie študentov do skupín. Nakoľko majú rôznu úroveň, dajú im tzv. zaradovacie testy na prvej hodine a s kolegyňou ich rozdelia do dvoch skupín podľa približne rovnakej úrovne na začiatočníkov a mierne pokročilých. Robia tak najmä z dôvodu študijných materiálov. Pred pár rokmi vydali skriptá tiež rozdelené pre začiatočníkov a mierne pokročilých, v ktorých sú rovnaké témy, ale inak spracované texty a úlohy k nim. Tieto skriptá sú výsledkom ich dlhoročnej činnosti v odbore Etnológia a študenti majú možnosť si ich zakúpiť v univerzitnej knižnici. Ela aj jej kolegyňa však neustále využívajú aj doplnkové materiály, napr. videá, kroje, masky a iné predmety, ktoré sú spojené tematicky s konkrétnou hodinou.

Pýtame sa, či na príprave týchto študijných materiálov spolupracujú aj s kolegami z odboru. Ela spontánne reaguje, že *„na poskytovanie materiálov na výučbu nám bol nápomocný najmä zakladateľ odboru Etnológia na tejto fakulte. Čo sa týka kolegov teraz, materiály od nich smerovali skôr k vysoko teoretickej a veľmi filozofickej úrovni posledných štúdií.“* Ela vysvetľuje, že keďže študenti nedosahujú úroveň C1, na akej sú napísané tieto štúdie a študenti im vôbec nerozumejú, nemá zmysel pracovať s nimi. Uznáva snahu kolegov, aby študenti využívali takéto materiály aj na iných hodinách, ale ako hovorí: *„chceli od nás, aby sme s niečím takýmto robili, aby sme to so študentmi prekladali, ale ja si nemyslím, že preklad takýchto štúdií je spôsob, ako sa učiť cudzí jazyk.“* Ela vysvetľuje, že etnológia je v mnohom o histórii a faktoch, preto texty v skriptách nikdy nebudú zastarané. Pri využívaní iných materiálov im skôr ide o spestrenie výučbových metód.

Ela nám ukazuje spomínané skriptá, v ktorých je pokrytá výučba všetkých zručností. Na každej hodine vystúpi jeden alebo dvaja študenti s powerpointovou alebo posterovou

prezentáciou, ktorá by mala smerovať ku kvízu a otázkam pre študentov. Ela hovorí, že túto činnosť majú študenti veľmi radi a k príprave pristupujú veľmi zodpovedne. K vybranej téme musia vypracovať aj glosár so správnou výslovnosťou, na ktorú kladie Ela zvlášť dôraz. Na hodinách strieda výučbové metódy, pre každú zručnosť je vhodná iná činnosť. Študenti dostávajú na každú hodinu aj úlohu, kontrolou ktorej potom ďalšia hodina začína. Keď majú dostať úlohu v nadväznosti na nový text, zašle im ho mailom a následne zasa ona dostane vypracovanú úlohu, ktorú skontroluje a potom na hodine so študentmi analyzuje. V nadväznosti na úlohy v textoch sa adekvátne venuje aj gramatike, používa tiež špeciálnu knihu *English Grammar in Use* a tiež *Academic Vocabulary in Use* pre pokročilých študentov zameranú na všeobecnú odbornú slovnú zásobu. „*My kladieme dôraz nielen na tú odbornú angličtinu, ktorá sa týka tohto odboru, ale aj na všeobecnú akademickú angličtinu, teda aby rozumeli slovesám hlavne a výrazom, ktoré sa v odborných textoch opakujú, k tomuto je treba ich viesť. Nie je to teda celkom iba o tých etnologických termínoch.*“

Za primárny cieľ výučby odbornej angličtiny Ela považuje, aby sa študent vedel zorientovať terminologicky vo svojom odbore, aby vedel pre seba v odbornej literatúre vybrať a porozumieť dôležitým informáciám, aby používal anglický jazyk ako zdroj informácií. „*Študent by mal vedieť tiež napísať krátky odborný text a urobiť krátky preklad z angličtiny do slovenčiny, ale nie je cieľom nejaké veľké výstupy robiť. My ich učíme napísať abstrakt, vyhľadať kľúčové slová, priradiť k textu názvy k jeho odsekom a pod.*“ Ela považuje za dôležité, že na konci štúdia majú absolventi vycibrené prezentačné techniky a v tomto smere sú pripravení pôsobiť aj v akademickom prostredí.

V našom rozhovore nás tiež zaujíma stále spomínaná téma motivácie študenta. Ela hovorí, že sa vždy snaží študentov motivovať smerom na odbor, ktorý je naozaj špecifický. Akceptuje študenta ako partnera, väčšieho odborníka v tejto oblasti ako je ona sama, a teda sa od neho tiež učí. V tomto smere vidí najväčší potenciál ako študentov motivovať hľadať a rozširovať si už svoje získané vedomosti v odbore aj v anglickom jazyku. Katedra tiež organizuje pre študentov pravidelné exkurzie doma aj v zahraničí, ktoré sú vždy spojené s anglickým sprievodcom. Študenti v magisterskom stupni im poskytujú najväčšiu spätnú väzbu, keď za nimi chodia a povedia, ako veľmi im pomohlo to množstvo študijného materiálu počas 6 semestrov, lebo v tomto stupni štúdia už dokážu sami pracovať s autentickými textami, ktoré im k štúdiu dávajú iní vyučujúci.

Skúšanie a hodnotenie je tiež téma, ktorá nás zaujíma, hoci sme už sami pochopili, že Ela kladie dôraz na celkový posun študenta. Aj známka, ktorou na konci semestra hodnotí vedomosti študenta, tvorí sčasti aj jeho prístup k učeniu, termíny vypracovania úloh, úroveň prezentácie a tiež účasť na hodinách. V priebehu semestra píše študenti dva priebežné testy, minimálne musia získať 70%, aby dostali záverečné hodnotenie spojené s uvedeným priebežným hodnotením.

V závere sme sa Eli opýtali, ako vidí seba ako učiteľa odborného jazyka. Na to spontánne reagovala, že je jednoznačne najmä facilitátor, ale do značnej miery aj delegátor.

Poznámky z pozorovania

S Elou vojdeme do menšej miestnosti, ktorá je práve vhodná pre 15 študentov (z toho 12 dievčat), ktorých má v skupine. Ela privíta študentov na hodine, predstaví nás a vysvetlí dôvod našej prezencie na hodine, s ktorou študenti nahlas vyslovia súhlas. Ela rozpráva výlučne po anglicky takmer celých 90 minút, po slovensky komentuje len niektoré nejasnosti, ktoré sa vyskytnú v texte alebo vo videu, ktoré pozerajú. Začnú s opakovaním predchádzajúcej látky, študenti odpovedajú na jej otázky. Ela má pripravené prezentovať všetko, čo sa učia aj cez dataprojektor, navyše majú študenti vytlačené výučbové materiály pred sebou.

Hodina, ktorej sme sa zúčastnili bola zameraná aj na robenie poznámok, a tak z videa, ktoré pozerali, sa učili robiť ich. Študenti si všetko zapisovali bez toho, aby ich k tomu musela vyzvať, boli veľmi disciplinovaní. Následne im Ela rozdala doplnkové otázky k videu, ktoré mali individuálne alebo vo dvojiciach vypracovať. Potom pozerali video znova a kontrolovali správne odpovede. Pritom ich vyvolávala po mene, vykala im. Mali sme však dojem, že sú dosť pasívni, zasmiali sa len keď im prišlo niečo smiešne vo videu. V druhej polovici seminára dostali študenti skupinovú prácu, ku ktorej mali používať aj svoje smartfóny a hľadať na internete relevantné informácie. Pracovali samostatne 15 minút, Ela medzitým konzultovala s niektorými študentmi ich písomné úlohy. Po celú dobu výučby inak stála a keď robili úlohy chodila medzi nimi, aby ich skontrolovala, prípadne poradila, ak mali s niečím ťažkosti.

Na konci výučby Ela poďakovala za spoluprácu a pripomenula študentom, že sa blíži termín prvého priebežného testu a majú sa na neho pripraviť. Na to prišla otázka od jednej študentky: „a čo sa máme učiť?“ Ela im v pokoji znova vysvetlila, že opakuje vždy, že len to, čo prebrali na seminároch, že ich s ničím novým neprekvapí. Nemajú však

zabudnúť odovzdať aj písomnú seminárnu prácu do termínu, ktorý zadala, lebo aj to bude súčasťou záverečného hodnotenia.

Profil absolventa študijného programu Etnológia v jednej časti zdôrazňuje aj potrebu učiť sa odborný anglický jazyk.

Keďže štúdium etnológie na UCM je rozšírené o etnologickú europeistiku, orientalistiku, afrikanistiku a amerikanistiku, ktoré si vyžadujú jazykovú zdatnosť, zvýšený dôraz sa kladie na jazykovú prípravu. Preto sa zaradili do študijného programu povinné rozšírené *štúdium angličtiny* (ako predmetu v rámci odboru) a povinné výberové štúdium ďalších svetových jazykov (ruštiny, nemčiny, taliančiny, španielčiny a pod.).

7.4 Prípadová štúdia č. 4 – RÔZNE ODBORY

Tera učí na vysokej škole 17 rokov. Na Materiálovotechnologickej fakulte pôsobí od r. 2002 a je vedúcou katedry, resp. pracoviska jazykov a humanitných vied. Vyštudovala anglický a slovenský jazyk na filozofickej fakulte, má titul PhD. Na tejto katedre učia ešte ďalšie dve kolegyne.

Anglický jazyk je v ponuke predmetov zaradený síce ako povinne voliteľný predmet, ale v skutočnosti je povinný, lebo žiadny iný v ponuke nie je, a to jednak pre študentov bakalárskeho stupňa štúdia, ktorí ho majú počas 4 semestrov a tiež pre doktorandov, ktorí sa učia angličtinu teraz už len jeden semester. V oboch stupňoch výučba prebieha jedenkrát do týždňa počas dvoch vyučovacích hodín.

Tera smutne konštatuje, že už si počas pôsobenia na vysokej škole prešla rôznymi zmenami, ktoré vyplynuli z celkového stavu výučby cudzích jazykov na nefilologických fakultách. „*Na Slovensku dochádza vlastne k devalvácii, limituje sa počet jazykových pracovísk a znižuje sa počet jazykov, to znamená, že študent ani nemá šancu sa venovať tomu jazyku, v ktorom je dobrý. Lebo napr. ak sa učil francúzštinu na základke alebo na strednej, tak bol dobrý v tom jazyku, a teraz sa má zrazu naučiť po anglicky za štyri semestre, čo je absurdné, pokiaľ predtým angličtinu vôbec nemal.*“ Preto je dnes ťažké vytvoriť nejaké homogénne skupiny podľa rovnakého odboru aj úrovne jazykových zručností a tak zaviedli na škole systém výučby nie podľa odborov, ale podľa úrovne. Na zadeľovanie používajú tzv. placement testy, ktoré si samé vyrobili. Celkove počet študentov na fakulte je momentálne 600 a závisí od popularity študijného programu aké študijné zameranie sa im nazbiera v jednej skupine, v ktorej je 15-20 študentov.

V prvom semestri vyučujú všeobecný spoločný základ, kedy sa študenti majú naučiť niečo o univerzite, aby vedeli prečítať príklad, rovnicu a pod. Keďže sú však v jednej skupine študenti zmiešaní z rôznych odborov, rozhodli sa ako základný výučbový materiál používať učebnicu technického zamerania, ktorú dopĺňajú inými študijnými materiálmi šitými na mieru pre konkrétnu skupinu. *„Tie učebnice sú perfektné v tom, že idú tú istú tému v rôznych úrovniach. S tými Ačkarmi sa veľa nedá kombinovať, ale s Béčkarmi a Céčkarmi si materiály veľmi prispôbujeme.“* Na našu otázku, či si teda doplnkový študijný materiál vytvárajú samé, reaguje Tera so slovami, že áno, že sú to roky praxe, počas ktorých už zistili čo je dôležité, aby sa títo študenti naučili, resp. kam sa môžu v anglickom jazyku posunúť. Tera kladie dôraz na celkový progres u študenta, aby sa u neho vytvorila istá kultúra prejavu a nadobudol určitú slovnú zásobu zo svojho odboru.

Čo sa týka výučbových metód, tie sa odvíjajú od témy, ktorú si vždy Tera zadá na jeden semester. Počas semestra sa snaží venovať výučbe všetkých zručností, venujú sa dosť lexike, ale aj gramatike, počúvaniu, písaniu aj ústnemu prejavu. Z nášho rozprávania s Terou máme pocit, že veľký dôraz kladie na úroveň prezentácii, či už powerpointových alebo posterových, ktoré sa hodnotia každý semester aj samotnými študentmi. Toto považuje za veľmi dôležité, učí ich od prvého semestra na čo sa majú pri hodnotení zamerať: *„na konci každého semestra dávam študentom spätnú väzbu, ale je pre mňa dôležitý aj posun v sebahodnotení, lebo decká nie sú naučené seba hodnotiť. Učím ich, že tá prezentácia má mať výpovednú hodnotu, má priniesť niečo nové.“* Tieto prezentácie majú možnosť robiť aj vo dvojiciach alebo spolu traja, ak sú veľké skupiny, čo má podľa Tery zmysel, aby sa naučili tímovo pracovať a rozdeliť si úlohy. Témy, ktoré si študenti sami vyberajú, sa odvíjajú samozrejme od tém preberaných počas semestra. Okrem učiva z učebnice, kde preberú za jeden semester 3 lekcie, sa zaoberajú témami ako je opis predmetu, vedecký poster, vynálezy a podobne. V poslednom semestri ich Tera učí robiť aj SWOT analýzu, ako napísať cover letter, CV, ale aj čo znamená dress code.

Následne nás teda zaujíma, ako prebieha skúšanie a hodnotenie. Tera hovorí: *„ja hodnotím holisticky. Oni sú technici, tak chcú to mať na číselné hodnoty, tak im hovorím, je to tak 50, 30, 20%. 50% majú za tú prezentáciu, zvyšok je za písomný test, ktorý musí byť a tiež hodnotím prácu na hodine, dochádzku a tieto veci.“* Stupnica hodnotenia za test je záväzná pre všetky katedry a odbory na fakulte a je treba získať minimum 56%. Tera sa cíti byť hrdá aj na to, že ich katedra organizuje pravidelne každý rok študentskú vedeckú odbornú konferenciu, ktorá je konečným výstupom pre tých najlepších študentov v poslednom 4.

semestri. Zdôrazňuje pri tom, že bez pomoci kolegov – odborníkov z príslušného odboru by nebola ich práca efektívna, majú s nimi veľmi dobré vzťahy a komunikujú tak ohľadom tém, ako aj progresu študentov.

Zaujíma nás tiež, ako by definovala svoj spôsob motivácie študenta v učení sa odborného anglického jazyka. Vera hovorí: „*odborná angličtina nie je o odhade. Ja nemám problém povedať sorry, neviem, vysvetlite mi to. Svojím spôsobom to niekedy robím aj zámerne, že sa staviam do pozície naivky, lebo toto zvyšuje motiváciu u študenta. My sa učíme navzájom – my od študentov a oni od nás.*“

Na záver hodnotí celkovú situáciu slovami: „*ideálne by bolo, keby všetci študenti prišli jazykovo vybavení a my by sme robili len tú odbornú nadstavbu, aby sme ich naučili to, čo ich nenaučia na žiadnej jazykovej škole. Nenaučia ich urobiť článok, nenaučia ich písať abstrakt, ani len odstavec. Nenaučia ich ani tú small talk A my ich tu učíme ešte aj to, ako sa majú správne obliecť k prezentácii a ako kultúrne komunikovať.*“

Nakoniec sa pýtame, ako by Tera zaradila seba v systéme 5 typov vysokoškolských učiteľov. Tera si myslí, že to má také podelené, že je šťastí aj expert, aj facilitátor, aj delegátor, formálna autorita aj model.

Poznámky z pozorovania

Zúčastnili sme sa pozorovania v 2. ročníku, v skupine 15 študentov, z toho 9 dievčat. Tera nás po príchode na hodinu predstavila študentom a vysvetlila dôvod, prečo sme prítomní na hodine. Rozprávala po anglicky a požiadala pritom študentov, aby boli na hodine usilovní: „*my friend and colleague, she has come to see how you study English. So please, be dilligent.*“

Tera skontroluje prezenciu študentov a hneď začne opakovaním učiva z minulej hodiny formou otázok, na ktoré študenti dosť spontánne reagujú. Študenti majú vytlačené materiály, s ktorými idú teraz pracovať, sú v nich okrem textu aj úlohy k nemu. Tera najprv so študentmi prečíta text po odstavcoch, pýta sa kontrolné otázky na porozumenie. Potom zadá úlohu vypracovať cvičenie a vyzve ich, aby pracovali minimálne vo dvojiciach. Po 5 minútach kontrolujú toto cvičenie tak, že ich Tera vyvoláva krstnými menami a zapisuje na tabuľu veci, v ktorých sa vyskytli chyby. Bez toho, aby študentov vyzvala, sami si zapisujú do materiálov, čo asi nevedeli. Tera rozpráva takmer výlučne po anglicky, ale keď vysvetľuje niečo nové, preloží to aj do slovenčiny.

Študenti sú veľmi pokojní, ba až tichí, možno je to spôsobené aj tým, že tento seminár začal až popoludní o 14.30. Po prvej vyučovacej hodine Tera vystrieda činnosť a robí cvičenie

na počúvanie k úlohe z knihy, pustí im to 2x. Potom nasleduje úloha podobného typu, ale demonštratívna. Tera využije pomôcky ako pravítko a lepidlo, aby technicky opísali tieto predmety v čo najmenej vetách. Toto sa študentom páči, sami sa hlásia. V triede nastalo ticho po Terinej otázke, kto je z nášho mesta. „*Vy asi šípate, čo bude nasledovať*,“ povie im. Jeden chlapec na to povie meno spolužiačky, ktorá tiež nie je z tohto mesta, ale ako sme sa dovätípili, je najšíkovnejšia z triedy, tak chce ostatných ušetriť odpovede a povie jej meno. Napokon sa im však táto činnosť páčila, mali hovoriť trasu, ako sa dostanú od školy na nejaké určené miesto. Vystriedala sa asi polovica študentov. Nakoniec Tera zadala domácu úlohu, pripomenula, kto bude robiť ďalšiu hodinu prezentáciu, zažela študentom príjemný zvyšok dňa a poďakovala sa za hodinu.

Profily absolventov študijných programov na materiálovo-technologickej fakulte nespomínajú štúdium odborného anglického jazyka vôbec:

Študijný program Aplikovaná informatika a automatizácia v priemysle zabezpečuje nadobudnutie teoretických poznatkov z oblasti automatizácie a aplikovanej informatiky a praktických zručností potrebných pre realizáciu a prevádzkovanie informačných a automatizovaných systémov riadenia priemyselných procesov. Poskytuje veľmi dobré predpoklady absolventa pre pokračovanie na vyššom stupni vysokoškolského vzdelávania.

V prvých dvoch ročníkoch získava absolvent poznatky zo základných prírodovedných, technických a technologických disciplín. Na tieto poznatky bezprostredne nadväzuje najmä v 2. a 3. ročníku štúdiom profilujúcich predmetov z oblasti automatizácie (matematické

a fyzikálne základy automatizácie, tvorba matematických modelov systémov a procesov, počítačom podporované metódy analýzy a syntézy systémov automatického riadenia, technické prostriedky automatizovaných systémov riadenia) a aplikovanej informatiky (algoritmizácia, programovacie techniky, operačné systémy a počítačové siete, využitie metód, techník a prostriedkov informačných technológií pri návrhu a implementácii informačných a riadiacich systémov).

Cieľom organického prepojenia štúdia prírodovedných, technických a technologických disciplín so štúdiom automatizácie a aplikovanej informatiky je vyprofilovať absolventov s vedomosťami o automatizovaných riadiacich a informačných systémoch, o ich realizácii a prevádzke, ako aj so znalosťami postupov a metodík aplikovanej informatiky.

To im poskytne schopnosť analyzovať možnosti nasadenia a implementovať a prevádzkovať automatizačnú a informačnú techniku pri riadení technologických a výrobných systémov.

7.5 Prípadová štúdia č. 5 – PSYCHOLÓGIA

Ola učí na vysokej škole 15 rokov, vyštudovala anglický jazyk a psychológiu na filozofickej fakulte a má titul PhDr. Od začiatku svojej učiteľskej praxe vyučuje na študijnom odbore psychológia.

Olu poznáme ako pragmatického a priameho človeka, ktorý má rád svoju prácu a neustále sa v oblasti psychológie vzdeláva. Ola je typ človeka, ktorý je prísny na seba a automaticky očakávame, že v našom rozhovore zistíme, že je taká prísna aj na svojich študentov. Učí na súkromnej vysokej škole v hlavnom meste a zo svojej skúsenosti vie, že postavenie výučby anglického jazyka je oproti iným vysokým školám dosť veľkorysé. Odborný anglický jazyk je povinný predmet v prvých dvoch ročníkoch bakalárskeho stupňa a má časovú dotáciu 4 vyučovacie hodiny jedenkrát za týždeň.

Ola tu má ešte jednu kolegyňu, s ktorou si delia študentov podľa úrovne, ona má skupinu pokročilých a jej kolegyňa skupinu začiatočníkov. Študenti sú do týchto skupín zaradení podľa výsledku prijímacieho testu z anglického jazyka. Priznáva, že fakt, že je v jednej skupine len max. 12 študentov, je vynikajúca pozícia tak pre učiteľa ako aj pre študenta, ktorý zodpovednou prípravou, učením a snahou, môže urobiť za 4 semestre značný pokrok vo svojich vedomostiach a zručnostiach z odborného anglického jazyka.

Keďže každé stretnutie trvá 4 vyučovacie hodiny, Ola sa venuje vždy všetkým zručnostiam parciálne. Začína opakovaním učiva z predchádzajúceho stretnutia. Témy sú vždy špecifikované na začiatku semestra a sú totožné s nosnými predmetmi na študijnom odbore. Na začiatku semestra vyberie so študentmi témy, ktoré ich z určitej oblasti psychológie najviac zaujímajú, celkove preberú vždy tri oblasti. Tento semester, kedy my uskutočňujeme výskum, ide o pedagogickú psychológiu, klinickú a školskú psychológiu v druhom ročníku štúdia. Ola pošle študentom materiály vopred mailom, vždy na tri stretnutia, ktoré sa týkajú jednej oblasti psychológie. *„Študijné materiály si chystám sama. Väčšinou hľadám a upravujem texty z internetu, pracujem s najnovšími výskumami a článkami na konkrétnu tému, keďže psychológia je veda, ktorá prináša stále nové poznatky a všetko vychádza v prvom rade v angličtine.“* Povinnosťou študenta je prečítať si tieto texty vopred a prípadne

vyhľadať neznámu slovnú zásobu v slovníku. Na hodine potom spolu jednak čítajú tieto texty nahlas, diskutujú o nich, Ola kladie najprv otázky na porozumenie. Ola dbá na perfektnú výslovnosť, a preto musia študenti veľa čítať nahlas. Po mene ich vyvoláva čítať odseky, všetkých študentov pozná krstným menom. Po tejto úvodnej hodine nasleduje vždy diskusia k preberanej téme, v ktorej majú študenti vyjadriť svoj názor. Najprv diskutujú všetci spolu, potom zadá úlohu na riešenie vo forme skupinovej práce. Ola sa snaží, aby pri tejto práci využívali aj slovníky a internet, môžu používať svoje počítače alebo smartfóny. Na tretej hodine spravidla pozerajú nejaké video/á k téme na Youtube, ku ktorému sú tiež pripravené otázky na riešenie. Posledná hodina je venovaná nácviku písania, kedy sa učia spolu a potom individuálne písať nejaký krátky písomný útvar. Ku každej téme majú vždy aj písomné zadanie, ktoré náhodne vždy niektorí študenti na hodine prečítajú a všetci ich musia odovzdať pred skúškou, keďže sú súčasťou záverečného hodnotenia. Posledný seminár je venovaný prezentáciám všetkých študentov, kedy kolokviálnym spôsobom prezentujú a následne hodnotia svoje výstupy aj študenti medzi sebou. Skúška prebieha tak, že vypracujú študenti test, v ktorom sú rôzne typy úloh, zamerané na lexiku, gramatiku aj na obsah predmetu. Ola tieto testy hneď opraví a nasleduje ústna rozprava, ktorej súčasťou je aj rozhovor na nejakú konkrétnu tému. Zo súboru všetkých povinností potom udelí záverečnú známku. Čo sa týka hodnotenia samotného testu, na celej vysokej škole platí a je záväzná jednotná stupnica, študent musí získať minimálne 56%.

Hlavným cieľom odborného anglického jazyka u psychológov je získať zručnosti pracovať s odborným textom, nadobudnúť kľúčovú slovnú zásobu a naučiť sa akademické prezentačné techniky. Hovorenie je zručnosť, ktorou musí psychológ disponovať aj v rodnom jazyku, preto Ola značnú časť svojej výučby venuje práve tejto zručnosti. *„Študenti tejto vysokej školy sú veľmi kultivovaní a zodpovedne pristupujú k štúdiu. Sú to ľudia, ktorí majú svoj názor a neboja sa ho prezentovať.“* Tento poznatok Ola zdôrazňuje ako prednosť, keďže učiteľa vždy poteší, ak študenti ochotne spolupracujú. Ako sama hovorí, mnohí už chodia aj na prax a do rôznych dobrovoľníckych organizácií pomáhať najmä deťom s poruchami učenia a správania a toto je pre nich veľké plus, ktoré je tiež motivačným prvkom vzdelávať sa.

Ola tiež chváli spoluprácu s kolegami odborníkmi, vedúca katedry neustále komunikuje so študentmi o výučbe na všetkých predmetoch a poskytuje učiteľom spätnú väzbu. Na všetkých fakultách prebieha tiež každý rok anonymný prieskum na zisťovanie kvality

vzdelávania, ktorí vypracujú študenti jednotlivo pre každý predmet. Doktorandi tieto dotazníky vyhodnocujú a vo výročnej správe dostanú učiteľa spätnú väzbu aj o spokojnosti študentov s výučbou. Ola hodnotí tento mechanizmus ako motivačný prvok aj pre učiteľov a sama sa snaží, aby jej hodiny boli aj pestré, aj vysoko odborné, aj príjemné a zábavné. *„Študent musí mať hlavne pocit, že on je tým odborníkom. Ja sa ich neustále pýtam, aby mi vysvetlili čo, ako prečo. Chcem, aby vyjadrili svoj názor a teším sa dokonca keď argumentujú medzi sebou a živo diskutujú. Niekedy sa mi aj stane, že im nestačí slovná zásoba a prejdú do slovenčiny, ale nechám ich, hlavne ak kompetentne dokončia svoju myšlienku.“*

Na konci rozhovoru nás zaujíma, ako Ola hodnotí seba ako učiteľa podľa typológie učiteľa facilitátora, experta, formálnej authority, modela a delegátora. Ola samu seba vidí ako rovnakou mierou zo všetkého, najmenej sa však vidí v roli delegátora.

Poznámky z pozorovania

Zúčastňujeme sa seminára v trvaní od 12.30 - 15.55 v skupine študentov druhého ročníka. Na hodine sú prítomní všetci – 4 chlapci a 8 dievčat. Škola je veľmi moderná, triedy sú priestrané, moderne vybavené technikou, útulné. Študenti si sadajú od prvého po tretí rad. Ola nás predstaví a vysvetlí, prečo sa zúčastníme dnešných hodín. Vidíme, že študenti majú s Olou priateľský vzťah; jeden študent poznamená: *„jasné pani profesorka, tešíme sa, že máme návštevu, aspoň ukážeme vašej kolegyni, ako nás viete všetko dobre naučiť. Nebojte sa, budeme dobrí.“* Ola na to reaguje: *„Richard, koľkokrát vám mám povedať, že nie som profesorka?“* Dostane sa jej odpovede, že tento chlapec ju tak chce osloviť. Sadneme si dozadu za študentov a máme hneď pocit akejsi komunity zanietých študentov, pre ktorých bolo štúdium psychológie srdcovou záležitosťou. Všetci reagujú na otázky v diskusii, len málokedy ich Ola musí po mene vyzvať, aby reagovali. Pracovať s úlohami v texte sa im už páči menej, a keďže môžu pracovať aj vo dvojiciach alebo v skupinkách, v triede je dosť ruch. Po dokončení tejto úlohy, asi po 60 minútach sa dohodnú, že si urobia 10 minút prestávku. Po prestávke pokračujú s kontrolou písomných zadaní a už sa tešia na video. Bolo to video s trocha náročnejšou angličtinou, tak ho pozerajú 2x. Nasleduje diskusia a úlohy na vypracovanie. Tentokrát ide o skupinovú prácu, kedy majú študenti spolu napísať krátky text na tému školskej disciplíny a šikanovania v škole. Ola chodí medzi študentmi a pomáha im, pýtajú sa jej zväčša na slovíčka. Majú na to 15 minút, potom každá skupina vyberie svojho zástupcu, ktorý prezentuje danú tému. Zvyšní študenti sa majú vyjadriť k tomu, čo si o tom myslia. Ola počas celej výučby píše aj na tabuľu, slovnú zásobu, gramatické pravidlo, ak sa vyskytne a pod.

Musí však povedať študentom, zapíšte si to, bude to v teste. Máme pocit, že zapisovať si poznámky týchto študentov najmenej baví. Pred koncom hodiny Ola prejde celým obsahom dnes preberanej látky, aby si študenti uvedomili, čo bolo cieľom tohto seminára, zadá písomné zadanie, ktoré si k preberaným témam majú vypracovať doma, poďakuje sa za peknú hodinu a rozlúči sa so študentmi.

Profil absolventa študijného programu Psychológia:

Študijný program poskytuje súbor študijných zručností v psychologickom hodnotení, intervencii, hodnotení a interpretácii. V rámci akademických zručností je schopný nezávisle a kriticky čítať a spracovať odbornú a vedeckú literatúru, rozumie psychológii ako vedeckej disciplíne a jej vzťahom s inými vednými oblasťami. Osvojí si zručnosti spojené so zberom dát a spracovaním literatúry. Je schopný naprojektovať a zabezpečiť priebeh výskumu. Získa zručnosti potrebné na základnú štatistickú analýzu, dokáže posúdiť výber vhodnej kvalitatívnej metódy zberu dát (vedenie rozhovorov, príprava a realizácia pozorovania, obsahová analýza dát, analýza dokumentov). Dokáže pripraviť podmienky psychodiagnostického vyšetrenia, vykonávať asistenčné práce v súvislosti so psychodiagnostikou. Dokáže vytvoriť a analyzovať jednoduchšie diagnostické škály. Je spôsobilý viesť individuálny a skupinový rozhovor. Dokáže analyzovať možnosti individuálnej a skupinovej intervencie. Je spôsobilý komunikovať odborne v cudzom jazyku a spolupracovať na medzinárodnej úrovni.

8 Medziprípadové zhrnutie a porovnanie - diskusia

V našej dizertačnej práci sme na základe stanovených kategórií, ktoré vyplynuli z cieľa nášho výskumu, prišli vo všetkých prípadoch a naprieč nimi k nasledovným záverom. V tejto kapitole uvádzame jednotlivé kategórie a výsledky nášho výskumu relevantné pre každého z pozorovaných učiteľov.

Obsahové zameranie výučby

V zmysle zásad ESP sa výučba všetkých učiteľov vzťahuje k odborným disciplinám, v ktorých anglický jazyk vyučujú. Kým Vera, Ela aj Ola sa vo svojej výučbe odbornej angličtiny zameriavajú rovnako na zručnosti, jazyk aj učenie, Ron a Tera kladú väčší dôraz na prezentačné techniky a komunikačné zručnosti, čo pravdepodobne vyplýva z technického zamerania odborov, na ktorých vyučujú. Zvyšné tri odbory sú humanitne zamerané a učiteľky považujú za dôležité najmä mať adekvátnu slovnú zásobu z danej odbornej disciplíny, poznať formy a jazykové vzorce, ktoré sa najčastejšie v tej oblasti vyskytujú, a je pre ne dôležité, aby naučili študentov pracovať s odborným textom, ktorý im má slúžiť ako zdroj informácií. Vzhľadom na obsahové zameranie výučby, môžeme konštatovať, že všetci učitelia splnili požiadavku ESP zamerať výučbu podľa potreby či už na jazyk, na zručnosti alebo na učenie.

Hodnotenie jazykových zručností a zaradovanie študentov do skupín

Všetci učitelia v rozhovore s nami zhodnotili úroveň znalostí v anglickom jazyku u študentov, ktorí prichádzajú na vysokú školu kde učia, ako nízku, ale tento fakt prijali ako skutočnosť, ktorú už nezmenia, ale môžu stavať na tom, čoho študenti schopní sú a kam sa dokážu ďalej v anglickom jazyku posunúť. Na odboroch Verejná správa a Prírodné vedy sa študenti zadeľujú do skupín podľa odboru, nie podľa úrovni, a napĺňa sa tak primárna požiadavka splniť potreby študenta, ktorý sa učí ESP výlučne vo svojom odbore. Študenti Etnológie a Psychológie sú rozdelení aj podľa odboru, aj podľa úrovne. Zo skúmaných odborov iba na technických smeroch študenti nie sú zoskupení podľa odboru, ale podľa úrovne. Z pohľadu ESP sa aj v tomto smere na skúmaných pracoviskách naplnil znak ESP – odborný anglický jazyk je prevažne určený na výučbu študentov úrovne stredne pokročilí a pokročilí, dá sa však úspešne učiť aj u začiatocníkov.

Učitelia však zhodne vyjadrili kritiku voči zmenenej forme maturitnej skúšky, ktorá nepriniesla očakávané zlepšenie v znalostiach anglického jazyka u absolventov stredných

škôl, a následkom toho sú slabšie jazykové zručnosti u prichádzajúcich študentov na vysokej škole.

Výučba zručností, výučbové metódy a metodológia

Všetci učitelia uplatňujú vo svojej výučbe eklektický prístup tradičných aj inovatívnych výučbových metód. Okrem techník, ktoré uvádzame v kapitole 5.10 v časti výučbové metódy, u žiadneho z nich sme ale nezaznamenali metódu hrania rolí (roleplays). Projektové a problémové vyučovanie, ako aj prezentácie sú prioritou u Rona a Tery, zvyšné výučbové metódy skôr uplatňuje Vera, Ela a Ola. Učitelia stavajú na už získaných vedomostiach a jazykových kompetenciách svojich študentov, ktoré rozvíjajú rôznymi technikami a metódami. V tomto smere všetci učitelia splnili zásadu SCL, ktorá sa riadi tým, že študent si do učenia prináša svoje vlastné skúsenosti, vedomosti a zážitky, na ktorých učiteľ stavia. Podľa zásady ESP, výučba odborného anglického jazyka môže, ale nemusí byť bezpodmienečne obmedzená iba na jednu jazykovú zručnosť. Ich rozloženie vo výučbe našich účastníkov výskumu, miera do akej sa venujú rôznym zručnostiam, závisia na charaktere skupiny, úrovni znalostí odborného predmetu a aj prístupe študentov. Čo je primárne dôležité a čo zdôrazňuje výučba ESP, je fakt, že učenie je emocionálnym zážitkom a má rozvíjať pozitívne emócie. Naši aktéri výskumu zavádzajú do svojej výučby aj prvky humoru a zábavy; niektorí menej, iní viac, čo dokazujú poznámky z pozorovania. Všetci učitelia striedaním činností a tematickým zameraním svojej výučby majú za cieľ, aby študenti pochopili samotný proces výučby a aby dosiahli blbkové učenia u študenta.

Prístup k študentovi a rola učiteľa

Skúmaní učitelia pristupujú ku každému svojmu študentovi individuálne, teda zohľadňujú jeho potenciál aj schopnosti, ale na druhej strane nezľavujú zo svojich nárokov pri učení odborného anglického jazyka. Budujú tak u študentov pocit autonómie a zodpovednosti za svoje vlastné učenie, čo je jednou z primárnych požiadaviek SCL. Ich prístup je kolegiálny, ale stále zostávajú na hodine vedúcou autoritou a majú úlohu koordinátora učenia. „Placement testy“, ktoré používa Ron, majú funkciu spätnej väzby a pomáhajú mu vytvoriť si obraz o schopnostiach študenta pri nástupe na vysokú školu, aby mohol zvoliť primerané nároky na každého z nich. Medzi študentmi a učiteľmi je vzájomný rešpekt a spolupráca. Všetci poznajú všetkých študentov po mene a vykajú im, čo študenti vnímajú veľmi pozitívne a oceňujú snahu učiteľa zapamätať si ich krstné mená. Konštatujeme tiež, že všetci učitelia splnili požiadavku SCL, a to je rola učiteľa ako facilitátora.

Výučbové materiály a spolupráca s odborníkmi

Výučbové materiály čerpajú učitelia z rôznych zdrojov, spolupracujú s odborníkmi z praxe, ktorí buď poskytnú materiály alebo odporúčia kde hľadať a tiež na čo sa zamerať. Najviac vyzdvihuje spoluprácu s kolegami z odboru Ron, ostatné učiteľky skôr uvádzajú, že menej vyhľadávajú ich odbornú konzultáciu a pomoc pri výbere študijných materiálov. Ela a Ron používajú ako nosný materiál nimi napísané skriptá, ktoré dopĺňajú inými materiálmi, ktoré sú viazané na súčasné poznatky z náležitej vednej disciplíny. Vera a Ola si pripravujú výučbové materiály samé a pri ich výbere vychádzajú z analýzy potrieb študentov po konzultácii s nimi na prvých hodinách v semestri. Tera používa učebnicu technického smeru, aj tú však dopĺňa o iné zdroje poznatkov. Konštatujeme, že čo sa týka výučbových materiálov, učitelia dodržiavajú princípy ESP, keďže používajú rôzne zdroje. Navyše, študent v spolupráci s učiteľom sám sa rozhodne, na akú tému vypracuje prezentáciu, všetci učitelia ochotne svojim študentom pomôžu pri výbere textu. Tým je naplnená aj zásada SCL, že študent sa podieľa na výbere študijných materiálov a do určitej miery je tak zapojený aj do tvorby kurikula.

Cieľ výučby

Dlhodobým cieľom výučby u všetkých učiteľov je, aby študenti pochopili dôležitosť znalosti odborného anglického jazyka, aby sa naučili pracovať s odborným textom a mohli tak v budúcnosti zúročiť svoje schopnosti učiť sa, argumentovať, prezentovať výsledky svojej práce a iné. Z krátkodobého hľadiska sa snažia naplniť cieľ zlepšovania jazykových kompetencií študentov, rozšírenia ich odbornej slovnej zásoby relevantnej k obsahu odboru, osvojenia si náležitých gramatických pravidiel, správnej výslovnosti, čítania a prezentačných zručností. Všetkým skúmaným učiteľom ide najmä o celkový posun študenta v jeho jazykových zručnostiach a vedomostiach v odbornej angličtine. ESP je úspešnou výučbou vtedy, keď si učiteľ stanoví realistické ciele vzhľadom na schopnosti a potenciál študentov, čo máme za to, že svojím prístupom k študentovi, všetci učitelia hodnotia objektívne.

Skúšanie a hodnotenie

Skúšanie a hodnotenie je u všetkých učiteľov dôkazom dodržiavania princípov tak ESP, ako aj SCL, nakoľko hodnotia formatívne aj sumatívne. Dôležité je, že pri hodnotení zohľadňujú aj účasť na hodinách, prístup k výučbe, aktivitu. Keď berieme do úvahy explicitné hodnotenie podľa ESP, všetky fakulty, na ktorých sme uskutočnili výskum, robia interné

hodnotenie všetkých predmetov anonymnou dotazníkovou formou. Z toho vyplýva, že aj ohľadom skúšania a hodnotenia, všetci učitelia dodržiavajú aj zásady SCL. Učitelia tiež zhodne uviedli, že keď nastúpili učiť odborný anglický jazyk, oboznámili sa s profilmi absolventa, aby bola výučba obsahovo s ním v súlade. Následne vypracovali infolist predmetu k príslušnému odboru; profily absolventov a jeden infolist uvádzame v prílohách.

Sebahodnotenie

ESP má zásadu, že učiteľ vie, koľko z odboru vie a nemal by sa stať učiteľom odborného predmetu. Naopak, mal by byť skôr študentom, ktorý sa o danú vednú disciplínu zaujíma, a študenti sú lepšími znalcami, ktorí učitelia v odborných vedomostiach dopĺňajú. Rozširujú si však svoje znalosti, zručnosti a kompetencie, lebo len tak sa posúvajú vo svojej kariére a môžu zlepšovať obsah svojho predmetu, čo je tiež jedna zo zásad SCL. Vera využíva na konci každého semestra aj svoj vlastný dotazník, ktorý je pre ňu nástrojom sebareflexie. Študenti v ňom majú vyjadriť svoj názor, postrehy, pripomienky a odporúčania k výučbe ESP. Ola zasa vedie na konci semestra so študentmi rozhovor na tému spokojnosti s obsahom, formou a metódami výučby. Zlepšovaním a zatraktívňovaním svojej výučby učitelia prispievajú k spokojnosti študentov s výučbou celkove, čo má v konečnom dôsledku vplyv na zvýšenie mobility v prostredí a zlepšovanie sociálnej klímy, ak sa na odbor aj vďaka kvalitnej výučbe ESP, prihlási väčší počet študentov.

Motivácia študenta

Učitelia dodržiavajú aj v tomto smere požiadavku ESP a apelujú na svojich študentov, aby pochopili, že angličtina je to, čo dopĺňa ich profesiu. Zlepšujú svoj výučbový štýl aj využívaním techník ako sú audio a videonahrávky k odborným témam, aby študenti videli využitie odborného anglického jazyka v reálnom kontexte. Vera hovorí, že je škoda, že škola neorganizuje medzinárodné študentské vedecké konferencie, kde by si mohli vyskúšať a porovnať svoje aj jazykové kompetencie s inými študentmi. Naopak Ron a Tera sú práve hrdí na to, že na ich fakulte sa takéto študentské konferencie úspešne každoročne opakujú. Ako príklad motivácie uvádza Vera aj návštevu parlamentu vo Viedni so sprievodcom s anglickým výkladom, ktorá študentov veľmi nadchla a poskytla im spätnú väzbu o dôležitosti ovládania anglického jazyka. Ela zasa spomína rôzne aj zahraničné exkurzie, kde si študenti Etnológie prakticky vyskúšajú mieru ovládania odborného anglického jazyka. Takéto skúsenosti im poskytujú najlepšiu spätnú väzbu a motivujú

študentov učiť sa anglický jazyk v reálnom kontexte a prostredí. Učiteľia tiež hovoria, že za motivujúce učiť sa odbornú angličtinu považujú aj požiadavky kolegov z odboru využívať k štúdiu primárne zdroje poznatkov v angličtine. Navyše, všetci sa zhodujú v tom, že hodiny majú byť pozitívne naladené, majú mať v sebe prvky humoru, majú rozvíjať u študentov pozitívne emócie a motivovať ich tak k učeniu. Študenti majú pochopiť význam adekvátnych schopností používania anglického jazyka vo svojej budúcej profesii.

9 Determinanty odlišností vo výučbovom štýle

Dôslednou prípravou a realizáciou nášho výskumu sme prišli k záveru, že nami vybraní učitelia odbornej angličtiny na nefilologických fakultách vysokých škôl na Slovensku dodržiavajú všetky princípy výučby ESP, ktorá má svoje špecifiká a odlišuje sa od výučby všeobecnej angličtiny a zároveň sú všetky skúmané štýly výučby v súlade s princípmi výučby zameranej na študenta (SCL). Kapitola 8. opisuje ako dodržiavajú vysokoškolskí učitelia ESP princípy výučby odbornej angličtiny (ESP), ako je ich výučbový štýl v súlade s princípmi výučby zameranej na študenta (SCL) podľa ESG. Tiež pojednáva o tom ako a prečo motivujú vybraní učitelia ESP študentov k štúdiu odbornej angličtiny počas vysokoškolského štúdia, resp. akým spôsobom prispievajú k záujmu študenta o štúdium odbornej angličtiny aj po skončení vysokej školy.

V úvode nášho výskumu sme si však stanovili za cieľ aj určiť, čo determinuje odlišnosti vo výučbovom štýle vybraných učiteľov ESP. Pri našom teoretickom výskume sme zistili, že výučbový štýl učiteľa vo veľkej miere ovplyvňuje jeho vlastný štýl učenia, jeho poňatie výučby a pedagogické myslenie. Akou formou a mierou definície týchto pojmov ovplyvňujú individuálny výučbový štýl aktérov nášho výskumu, sme skúmali predovšetkým pri priamom pozorovaní výučby.

Učebný štýl znamená spôsob učenia, ktorý študent preferuje pri osvojovaní si určitého učiva. Je to komplexný fenomén, ktorý zahŕňa individualitu študenta, charakter učiva, požiadavky učiteľa a iné. Štýl učenia je do určitej miery vrozený, je ovplyvnený motiváciou študenta k učeniu, závisí na charaktere učiva a predmetu, je ovplyvnený požiadavkami učiteľa na študentove učenie, dá sa meniť a to nielen vyučovacími metódami učiteľa, ale aj na základe študentovej sebareflexie a jeho voľby iných postupov učenia (Maňák, Janík, Švec, 2008). Podľa Šveca a Maňáka majú učebné štýly niekoľko charakteristík – sú to človekom preferované spôsoby učenia, sú subjektívne svojim zameraním, cieľom, štruktúrou, hĺbkou a pružnosťou prispôbiť sa danej pedagogickej situácii. Majú vrozený základ, avšak v priebehu života človeka sa vyvíjajú a do určitej miery ich možno meniť. Závisia na obsahu činnosti a na povahe učiva, teda aj na vyučovacom predmete (Maňák, Švec, 2003).

Všetci aktéri nášho výskumu sú absolventmi filozofických fakúlt, kde vyštudovali anglický jazyk v kombinácii s iným cudzím jazykom. V rozhovoroch všetci uviedli, že ich výučbový štýl ovplyvňuje podvedome aj ich štýl učenia, ktorý považujú za vrozený.

Učitelia pripúšťajú, že k tomu štýlu, akým dnes vyučujú, sa dopracovali rokmi praxe, počas niekoľkých rokov v relevantnom odbore, na ktorý sa tiež museli učiť. Zistili, čo je vhodné a náležité učiť a čo je možné opomenúť. Každý z nich sa musel, resp. musí učiť problematiku v danom odbore, aby bol do určitej miery aj expertom. Zhodne teda uviedli, že ich štýl výučby je jednoznačne ovplyvnený aj ich vlastným štýlom učenia.

Pedagogické myslenie učiteľa je individuálna koncepcia vyučovania, učiteľove subjektívne poňatie výučby, jeho vnútorné princípy či iné subjektívne hodnoty. Je to komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí, predsudkov, ktoré sú základom pre učiteľove konanie, vnímanie, realizáciu kauzálnych procesov (Průcha, 2002). Toto myslenie sa v skutočnosti ťažko verbálne definuje, nakoľko je riadené absolútne vnútornými princípmi učiteľa a ich zosobnením je práve učiteľov výučbový štýl.

Hoci všetci nami pozorovaní učitelia dodržiavajú princípy výučby ESP, výučba u každého z nich bola úplne odlišná, aj keď metódy boli rovnaké. Je to spôsobené tým, že každý z nich má vopred pripravenú a pravdepodobne rokmi praxe natrénovanú určitú koncepciu výučby, ktorá vychádza z vnútorného presvedčenia každého z nich, čo je pre študenta dôležité, aby zo štúdia odborného anglického jazyka získal. Každý má nejaké očakávania, priania a idey, ktoré sa napokon odrážajú v cieľoch ich výučby. Kým pre niektorých je primárne dôležité pracovať s odborným textom a mať dostatočne bohatú slovnú zásobu v odbore, iní preferujú nácvik a osvojenie si zásadných komunikačných modelov pri prezentáciách v anglickom jazyku.

Výučbový štýl sa odvíja tiež od učiteľovho poňatia výučby, a to vo všetkých fázach: *príprave, realizácii a hodnotení výučby*. Je to učiteľom preferovaný spôsob jeho jednania v pedagogických situáciách. Štýl výučby zahŕňa tieto dimenzie: osobnú dimenziu, dimenziu populácie študentov, s ktorými učiteľ pracuje, dimenziu viacnásobných vyučovacích cieľov a dimenziu kontextu, v ktorom výučba prebieha (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Zelina rozumie pod poňatím výučby prevládajúci a pre učiteľa typický spôsob konania, ktorý sa uplatňuje vo všetkých fázach vyučovacej hodiny v kontexte jej cieľového zamerania a časovo - priestorových okolností. Prejavuje sa v tom, ako učiteľ štruktúruje svoje aktivity, ako komunikuje so svojimi študentmi, ako organizuje, riadi a kontroluje činnosť študentov (Zelina, 1996). Mareš označil učiteľove poňatie výučby ako súbor čiastkových poňatí, a to predovšetkým poňatie výučbových cieľov a učiva, poňatie metód, foriem a materiálnych prostriedkov výučby, poňatie podmienok učenia a vyučovania, poňatie študenta, jeho učenia

a rozvoja, poňatie skupiny študentov, poňatie úlohy učiteľa a seba samého ako učiteľa a poňatie úlohy ďalších účastníkov života v škole (kolegovia, riaditeľ, rodičia, a i.) (in: Maňák, Janík, Švec, 2008). Ďalej Mareš uvádza, že učiteľove poňatie výučby má niekoľko vlastností, z ktorých rezultuje hlavne subjektivita, implicitnosť, neuvedomovanie si ako v podstate funguje a napokon relatívna stabilita tohto poňatia, ktorá sa však môže vyvíjať a meniť.

Nami pozorovaní učitelia si pravdepodobne tiež explicitne neuvedomujú, ako ich poňatie výučby funguje. Prejavuje sa však štruktúrovaním ich hodín, tým, ako komunikujú so svojimi študentmi, ako organizujú a riadia ich činnosti. Už sme spomenuli, že hoci mnohé metódy boli u všetkých rovnaké, ciele, formy a materiálne prostriedky výučby sa odlišovali. Učitelia tiež pripustili, že na ich výučbový štýl a teda aj posun študenta v jazykových zručnostiach, vplývajú aj podmienky, za ktorých učia. Čím vyššia časová dotácia a podpora fakulty vyučovať odborný anglický jazyk, tým väčšia snaha študenta posunúť sa vo svojich odborných jazykových kompetenciách. Učitelia tiež zhodnotili úroveň skupiny, kam sme prišli na pozorovanie, ako celku, teda usudzujeme, že napriek individuálnemu prístupu ku každému študentovi, vnímajú skupinu aj ako celok. Výsledky nášho výskumu tiež dokazujú, aká je dôležitá spolupráca učiteľov ESP s kolegami z odboru, nakoľko aj takáto tímová práca prispieva nielen k zlepšeniu odbornosti učiteľa, ale zvyšuje aj motiváciu študenta a záujem o predmet.

V našom výskume sme na analýzu determinantov vo výučbovom štýle využili aj typológiu osobnosti učiteľa, ktorá sa odvíja od učiteľovho poňatia výučby. Vytvoril ju D. D. Pratt (2002), a rozlišuje 5 výučbových štýlov:

1. Transmisívny štýl – vychádza z presvedčenia, že vyučovať môže len ten učiteľ, ktorý je predovšetkým odborníkom (expertom) v danom odbore a pozná znalosť obsahu učiva. Jasne zadefinuje ciele, dokáže zvoliť a prispôbiť tempo učiva, naplno využíva čas na vyučovacej hodine. Dokáže odpovedať na prípadné otázky študentov, opravuje ich chyby, poskytuje im zdroje ďalších informácií, približne opakuje učivo a skúša, resp. hodnotí získané vedomosti.

Z nášho výskumu pri rozhovoroch aj pri pozorovaní jednoznačne vyplýva, že pozorovaní učitelia predstavujú súhrn všetkých týchto typológií. Všetci učitelia v prvom rade predstavujú „transmisívny“ typ učiteľa, nakoľko sú do istej miery odborníkmi v relevantnej oblasti, kde anglický jazyk vyučujú a zdieľajú svoje vedomosti so študentmi. Každú hodinu učivo z predchádzajúceho seminára opakujú kontrolnými

otázkami, sú pripravení odpovedať na otázky svojich študentov, ale zároveň sa učia od nich. To, že považujú študentov za väčších odborníkov v konkrétnej oblasti má pre nich dve roviny: jednak sa sami posúvajú v odborných znalostiach a jednak dávajú študentom pocit autonómnosti a zodpovednosti za svoje učenie, čo vedie tiež k zvýšenej motivácii a záujmu o odborné predmety a aj o anglický jazyk.

2. Dielenský štýl – vychádza z predstavy, že výučba je proces, pri ktorom sú študenti uvádzaní do kultúry danej krajiny, do sveta potrebných znalostí a zručností. Vysvetľuje študentom, podobne ako majster v dielni, akými postupmi nadobudnúť určité zručnosti; vysvetľuje im ako majú správne uvažovať, zadáva im úlohy, ktoré majú vzrastajúcu obtiažnosť; musí však dbať na to, čo zvládnu sami a čo pod jeho vedením. Vedie študentov k samostatnosti.

Učiteľia sú pre svojich študentov aj tzv. „majstrami v dielni“, ako je vyššie uvedené, čo v prípade našich učiteľov vnímame ako rolu osobného modela, ktorá je spojená s vlastným štýlom učenia učiteľa. Učiteľia ESP sú v prvom rade učiteľia jazyka a preto vedú študentov k pochopeniu fungovania jazyka, k istým jazykovým štruktúram, ktoré sa v konkrétnej oblasti vyskytujú, zadávajú im úlohy, ktoré vypracovávajú samostatne, vo dvojiciach alebo menších skupinách. Zároveň tieto úlohy narastajú v náročnosti a rozsahu, čím vedú študentov aj k rozdeleniu práce a vychovávajú ich tak k tímovej práci.

3. Vývojový štýl – vychádza z predstavy, že výučba musí vychádzať zo študenta samotného, z jeho pohľadu na svet a učenie. Učiteľ teda musí poznať schopnosti učenia študenta a ako uvažuje o samotnom učive. Cieľom učiteľa s takýmto poňatím výučby je budovať si správne kognitívne štruktúry, od najjednoduchších postupov až po hlboké pochopenie učiva. Učiteľ kladie otázky, uplatňuje problémové vyučovanie a uvádza príklady zo života.

„Vývojový typ učiteľa“, ako ho označil Pratt, sa u našich aktérov výskumu prejavuje najmä v pochopení učiva. Nakoľko každý učiteľ dodržiava individuálny prístup k potrebám študenta a jeho výučby, vychádza z analýzy týchto potrieb, učiteľ musí poznať schopnosti učenia študenta a ako uvažuje o samotnom učive. Učiteľia kladú študentom otázky, uplatňujú problémové vyučovanie a navzájom uvádzajú príklady zo života.

4. Výchovný štýl – pri tomto štýle sa kladie na rovnakú hodnotovú úroveň učiteľova odbornosť a osobnostný charakter, empatia, citlivosť. Učiteľ musí tieto charakteristiky adekvátne využívať na motivovanie študentov k snahe pracovať a nebude mať strach

zo zlyhania. Študenti v takejto klíme získavajú znalosti, keď ich snaha prináša výsledky a sú v učení úspešní, keď sú ich znalosti výsledkom ich vlastného úsilia a nie zhovievavosti učiteľa a tiež ak je dobrá psychosociálna klíma v tiede a študent je v snahe učiť sa podporovaný nielen učiteľom, ale aj kolegami. Učiteľ zadáva študentom splniteľné úlohy, a tak si získava ich dôveru. Formuluje zrozumiteľne a nestavia výkon na prvé miesto za každú cenu. Zaujíma sa tiež o to, ako študent sám seba hodnotí. Učiteľ tiež u študentov pozoruje, ako sa rozvíjajú osobnostne.

„Výchovný“ typ predstavujú tiež všetci pozorovaní učitelia – pri tomto štýle sa kladie dôraz rovnako na učiteľovu odbornosť ale aj na osobnostný charakter, empatiu, citlivosť. Všetci učitelia svojou osobnosťou inou mierou a spôsobom ovplyvňujú motiváciu svojich študentov, všetci ale zhodne zdôrazňujú, že študent má mať radosť z učenia, má sa na výučbe dobre cítiť a má prekonať strach z robenia chýb v anglickom jazyku. Učitelia tiež dodržiavajú pravidlo, že zadávajú študentom splniteľné úlohy a tak si získavajú ich dôveru. Zaujímajú sa tiež o to, ako študent sám seba hodnotí.

5. Sociálne – reformný štýl – vychádza z predstavy, že výučba prispieva k zásadným zmenám v spoločnosti. Učiteľ sa preto viac ako na jednotlivca sústreďuje na skupinu študentov. Vedie ich k tomu, aby si všímali hodnoty, myšlienky a ideologické stanoviská, ktoré nachádzajú v učebných materiáloch, a s ktorými sa stretávajú v bežnom živote. Svojim spôsobom spochybňuje status quo a so študentmi rozoberá problémy z odbornej oblasti v učebných materiáloch a doplnkových textoch, podporuje u nich teda kritické myslenie.

Napokon „sociálne – reformný“ typ učiteľa predstavuje tiež každý z našich učiteľov. Všetci z nich sú presvedčení, že výučba odborného anglického jazyka by nemala byť druhoradá v porovnaní s odbornými znalosťami. Je dôležité, aby sa výučba anglického jazyka podporovala, aby si jeho znalosťou študent doplnil svoju odbornosť a aby mal lepšiu uplatniteľnosť v praxi vo svojom odbore. Tak výučba prispieva k zásadným zmenám v spoločnosti. Učitelia pri práci s odborným textom vedú študentov k tomu, aby si všímali hodnoty, myšlienky a ideologické stanoviská, ale aj praktické rady a fakty, ktoré nachádzajú v učebných materiáloch, a s ktorými sa stretávajú v bežnom živote. Využívajú na to rôzne prezentačné techniky, ako sú powerpointové prezentácie, obrázky, videá, ale aj názorné predmety, na ktorých demonštrujú učivo. Z výsledkov nášho pozorovania môžeme jednoznačne potvrdiť, že učitelia podporujú u študentov kritické myslenie.

10 Záver

Proces výučby a učenia je komplexný a dynamický proces, ktorý je riadený viacerými účastníkmi, ale len jedným cieľom. Každý účastník takého procesu inak vníma, spracováva, pamätá si a používa získané vedomosti. Každý učiteľ má svoj vlastný štýl výučby, k čomu by však učiteľ na vysokej škole mal smerovať, je odbúravanie konzervatívnych, tradičných, prevažne monologických metód výučby a uprednostniť také metódy, ktoré by boli aktivizujúce pre študentov, dali priestor výmene názorov a získaniu skúseností v odbornej praxi (Slavík, 2012). V prípade pozorovaných učiteľov v rámci výskumu našej dizertačnej práce, môžeme našťastie konštatovať, že všetci títo učitelia používajú metódy a techniky, ktoré sú typické pre výučbu zameranú na študenta. Učitelia ESP, ktorých sme vybrali do nášho výskumu, dodržiavajú princípy výučby ESP a zároveň sú všetky metódy v súlade s princípmi výučby podľa smerníc Európskej únie, ktorá bola naposledy inovovaná v máji r. 2015 a obsahuje odporúčania, ktoré vedú ku kvalitnej výučbe na vysokej škole.

V úvode našich rozhovorov sa učitelia smutne vyjadrili aj k čoraz slabším jazykovým kompetenciám svojich nových študentov prichádzajúcich z rôznych typov stredných škôl. Klesajúce znalosti anglického jazyka u absolventov stredných škôl predstavujú pre vysokoškolského učiteľa odborného anglického jazyka veľkú výzvu a jeho výučbový štýl nemalou mierou prispieva k motivácii študenta zlepšovať svoje nielen jazykové, ale aj sociokultúrne znalosti anglického jazyka, ktoré zlepšia jeho uplatniteľnosť v praxi nielen doma, ale aj v zahraničí. Zhodne sa však vyjadrili, že neriešia neznalosti svojich študentov, a keďže pravidlá ESP hovoria, že ESP sa dá učiť aj u začiatočníkov, snažia sa učiť tak, teda zvoliť taký štýl, kedy aj jazykovo slabší študenti podajú dobrý jazykový výkon. Väčšina učiteľov odbornej angličtiny vedie svojich študentov ku komunikačným zručnostiam a dobrým prezentačným technikám, nakoľko prezentáciami si študenti posilňujú aj svoje sebavedomie hovoriť pred publikom, diskutovať, argumentovať. Výučba odborného jazyka sa preto musí dôsledne plánovať. Hlavnou zásadou je taktnosť a nenásilnosť. Dobré jazykové kompetencie učiteľa a jeho osobnosť zaručujú úspech tak isto ako dobre volené metodické postupy, ktoré študentov motivujú.

Náš výskum tiež ukázal, že čím je obsah ESP konkrétnejší a v súlade s odbornými predmetmi, tým sú študenti viac motivovaní a ich kooperácia s učiteľom je vysoká. Na druhej strane ani prílišná odbornosť nie je potrebná, môže študentov demotivovať náročnosťou textov. Ďalšia diskrepancia môže nastať medzi vnímaním potrieb

zo strany učiteľa a študenta; učiteľ môže mať tendenciu preháňať a preceňovať dôležitosť kariérneho obsahu versus skutočného obsahu ESP výučby. Tento problém sme však pri pozorovaní vybraných učiteľov nezaznamenali.

V našom výskume sme tiež postrehli vnímanie potreby zvýšenia nezávislosti a zodpovednosti študenta za svoje učenie. V tomto kontexte učiteľ preberá rolu facilitátora, ktorého úlohou je vytvárať podmienky a príležitosti pre učenie, ktorý je zodpovedný za to, že si študenti pomáhajú pri získavaní vedomostí a zručností potrebných na dosiahnutie svojich cieľov. Učiteľ je organizátor, koordinátor, poradca a konzultant, ktorý chápe a podporuje študentov. Musí vytvoriť najpriaznivejšie podmienky, za ktorých môže dôjsť k učeniu. Učiteľ ukazuje veľkú trpezlivosť, dokáže zapojiť všetkých študentov do aktívneho zúčastňovania sa výučbového a učebného procesu a má rovnaký záujem o všetkých študentov. Učiteľ počúva študentov a rešpektuje ich, vzbudzuje ich dôveru a empaticky pomáha pri riešení ich problémov.

Študenti majú väčšiu dôveru v učiteľa, ktorý je otvorený a úprimný, ktorý neskrýva svoje pocity a osobnosť. Učiteľ, ktorý prevezme úlohu zdroja vedomostí a ktorý je zvyknutý byť stredobodom na vyučovacom procese, nemôže fungovať efektívne a ani študentov nepodporuje v rozvíjaní pozitívneho postoja k učeniu. Učiteľia ESP sú v osobitnej pozícii medzi učiteľmi jazykov, pretože učia nie iba jazyk, ale aj obsah. Vzťah medzi učiteľom ESP a študentov je iný ako v prípade výučby všeobecnej angličtiny: študent je zväčša odborníkom v oblasti, v ktorej má učiteľ menej vedomostí ako študent. Tento zvláštny vzťah tak ovplyvňuje aj metodológiu výučby. Naši vybraní učiteľia používajú rôzne stratégie a metódy výučby, všetky v súlade s analýzou potrieb študenta. Kým v niektorých odboroch sa kladie väčší dôraz na slovnú zásobu a schopnosť práce s textom, v iných ide viac o komunikačné modely. Bez ohľadu na odbor však každý učiteľ nepovažuje seba za experta, čo napokon dokazujú aj výsledky dotazníka, ktorý uvádzame v Prílohe 5.

Čo však chceme v závere zdôrazniť je fakt, že aj napriek tomu, že učiteľia už nie sú stredobodom výučby triede, keďže ESP výučba je zameraná na študenta (SCL), učiteľia udržiavajú integritu a svoju autoritu, a zároveň sa nevzdávajú od študentov. Pomáhajú im rozvíjať ich samostatnosť a prebrať zodpovednosť za svoje učenie. Naučiť sa ako sa naučiť cudzí jazyk je totiž komplexná zručnosť, ktorá zahŕňa zameriavanie sa na proces učenia, ako aj na obsah vzdelávania. To znamená byť informovaný o jazyku samotnom, o sebe samom ako o študentovi - cez sebahodnotenie, reflexiu a experimentovanie. Pozorovaní učiteľia učia komunikatívnu funkciu jazyka a trvajú na plynulosti skôr ako

na presnosti. Sú si vedomí toho, že v modernom ESP gramatika nie je vyučovaná tradične s vysvetlením gramatických pravidiel, ale študenti sú vedení k tomu, aby objavili pravidlá sami. Aj toto je súčasťou výučbového štýlu, ktorý nielen ovplyvňuje to, ako učitelia prezentujú informácie, spolupracujú so študentmi, manažujú úlohy v triede, dohliadajú nad celkovým priebehom vyučovacieho procesu, podnecujú študentov k štúdiu v danom odbore, ale aj ako sú schopní riadenej sebareflexie. Sebareflexia alebo sebauvedomenie je jednou z kľúčových kompetencií emocionálnej inteligencie, je to schopnosť uvedomovať si svoje pocity, myšlienky a svoje vnútro a týka sa výsostne len človeka samého. V prípade definovania sebareflexie u učiteľa je treba si uvedomiť, že je to podmienka jeho odborného rastu a pedagogických kompetencií. Sebareflexia má niekoľko fáz: opätovné vybavenie, popis a rozbor kľúčových prvkov, hodnotenie a prehodnotenie, spôsoby vysvetľovania, prijatie rozhodnutia a stanovenie ďalších stratégií (Darák, Tabaková, 1998). Naši skúmaní učitelia sa všetci zaoberajú aj sebahodnotením, každý iným spôsobom a v inej miere, ale všetci sa zhodujú v tom, že musia sami sebe neustále klásť otázky ohľadom efektívnosti svojej výučby, musia sa prispôbovať schopnostiam a potenciálu svojich študentov a primeranou mierou klásť na nich nároky na učenie.

Pri výskume sme zistili, že nie všetky profily absolventov uvádzajú, resp. kladú dôraz na výučbu odborného anglického jazyka, ktorý ich dotvára a v budúcnosti v praxi pomáha v uplatnení na domácom aj zahraničnom trhu práce. Z toho dôvodu by sme navrhovali, aby sa výučba ESP dostala do textu o profile absolventa minimálne toho študijného programu, kde sa ešte vyučuje ako povinný, resp. povinne voliteľný jazyk. Za žiadúce tiež považujeme prehodnotiť redukovanie výučby odborného cudzieho jazyka na nefilologických fakultách, keďže výučbe odbornej angličtiny, tej, ktorá je potrebná pre profesionálnu oblasť praxe, sa venuje formálne len vysoká škola. Tu by mal študent získať k takémuto štúdiu vzťah, aby bol zručný v získavaní odborných znalostí v anglickom jazyku, a tak pokračoval v celoživotnom vzdelávaní.

ESP sa vyučuje na mnohých univerzitách po celom svete a profesionálne asociácie učiteľov angličtiny (*Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*) a *International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL)* majú ESP sekcie. Bohužiaľ musíme konštatovať, že hoci na Slovensku máme Slovenskú Asociáciu Učiteľov Angličtiny (SAUA/SATE), zameranie sa na komplexnú spoluprácu a formovanie ESP na Slovensku nie je. Je to na škodu, nakoľko nielen na pôde vysokých škôl, ale aj v profesionálnej oblasti, keďže dnes už trh práce automaticky vyžaduje

aktívnu znalosť anglického jazyka, by sa mala zaviesť a podporovať systematická práca v oblasti výučby ESP. Zatiaľ, aby sme my učitelia ESP držali krok s najnovšími trendmi v tejto oblasti, máme k dispozícii online časopis: *English for Specific Purposes World*, z ktorého môžeme čerpať poznatky a nechať sa inšpirovať vo svete ESP.

11 Zoznam použitých informačných zdrojov

1. Anthony, L. (1997). *ESP: What does it mean?* Vyhľadané 05.02..2013, dostupné na <http://www.laurenceanthony.net/abstracts/ESParticle.html>.
2. Arends, R. I. (1991). *Learning to Teach*, 2nd edition. Boston: Mc Graw-Hill.
3. Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
4. Bates, M., Dudley-Evans, T. (1976). *Nucleus. English for Science and Technology. General Science*. London: Longman.
5. Beneš, E. (1970). *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
6. Bennet, N., Jordon, J., Long, G. A, Wwade, B. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books Publishing Limited.
7. Beňo, M. a kol. (2001). *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ.
8. Berešová, J. (2013). *English Language Teaching*. Trnava: Trnavská univerzita.
9. Burnard, P. (1999). Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences* 1, 241–247.
10. Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.
11. Conti, G., Welborn, R. (1986). Teaching learning styles and the adult learner. *Lifelong Learning*, 9(8), 20-24.
12. Cook, V. (1991). *Second language learning and learning teaching*. London: Edward Arnold.
13. Coulthard, M. (1992). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
14. Crabtree, B. F., William, L.M. (1999). *Doing qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
15. Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
16. Darák, M., Tabaková, K. (1998). *Základy pedagogiky, Terminologické minimum*. Prešov: Mana Con.
17. Doulík, P., Škoda, J. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
18. Dudley-Evans, T., St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

20. Gairns, R., Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Gardner, R. S., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
22. Gavora, P., Repka, R. (1979). *Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov*. Bratislava: SPN.
23. Gavora, P. (1999). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
24. Goleman, D. (1997). *Emoční inteligencia*. Praha: Columbus.
25. Gramley S., Pätzold, K. (1992) *A Survey of Modern English*. London: Routledge.
26. Grasha, A. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishers.
27. Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
29. Hativa, N., Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary Differences in Students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*. Vol. 41. No. 2.
30. Hendrich, J. (1992/93) Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu. In *Cizí jazyky*, č. 9–10.
31. Hutchinson, T., Lewis, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Johnson, R. (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
33. Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
34. Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove UK: Language Teaching Publications.
35. Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica Univerzita Mateja Bela.
36. Kelly, M. a kol. (*European Profile for the Language Teacher Education, 2004*). Vyhľadane 25.9.2013, dostupné na www.lang.soton.ac.uk/.

37. Kohoutek, R. a kol. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství.
38. Kolář, Z., Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, a.s.
39. Kolář, Z., Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, a.s.
40. Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and applications*. N.Y.: Longman.
41. Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
42. Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského.
43. Lojová, G., Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
44. Mackay, R., Mountford, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.
45. Mackay, R., Palmer, J. (Eds.). (1981). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. London: Newbury House.
46. McDonough, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London: Collins ELT.
47. Maňák, J. Janík, T. Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
48. Maňák, J. Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
49. Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
50. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
51. McCarthy, M., O'Dell, F. (2008). *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Michael, L. (1993). *The Lexical Approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
53. Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, London: SAGE Publications.
54. Miština, J. Hrmo R.: The Internet Phenomenon – Ethical Challenge in Engineering Education of the Information Age. In: Zborník z medzinárodnej konferencie iCEER 2004 International Conference on Engineering Education and Research “Progress Through Partnership”. Olomouc 2004.
55. Moras, S. (2001). *Teaching Vocabulary to Advanced Students: A Lexical Approach*. Vyhľadané 18.03.2014, dostupné na: http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/teaching_vocabulary_to_advanced_.htm.

56. Murcia, M.C. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching, *TESOL Quarterly*, Volume. 25, N.3.
57. Musumeci, D. (1997). *The role of grammar in communicative language teaching: A historical perspective*. University of Illinois, Urbana-Champaign : The McGraw-Hill.
58. Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching: Grammar*. New York: McGraw Hill.
59. Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
60. Nunan, D. (1987). *The teacher as curriculum developer: An investigation of Curriculum Processes within the Adult Migrant Education Program*. South Australia: National Curriculum Resource Centre.
61. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
62. Petlák E. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris.
63. Petlák, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
64. Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha. Grada Publishing.
65. Pratt, D. D. (2002). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing Company, Florida USA.
66. Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
67. Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
68. Repka, R., Gavora, P. (1987). *Didaktika angličtiny*. Bratislava: SPN.
69. Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education, 2nd Edition*. London and New York. RoutledgeFalmer, Taylor and Francia Group.
70. Reinsmith , W. A. (2007) . Perceived and Preferred Teaching Styles (Methods) of English for Specific Purposes (ESP) Students, *Vyhľadane 19.9.2015*, dostupné na http://www.academia.edu/6935308/Perceived_and_Prefered_Teaching_Styles_Methods_of_English_for_Specific_Purposes_ESP_Students.
71. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles Merrill.
72. Richards, J. C., Rodgers, A. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
73. Rohlíková, L., Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada Publishing.
74. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English language Teaching*. Oxford. Macmillan Education.

75. Shields, Patricia and Rangarjan, N. (2013). *A Playbook for Research Methods: Integrating Conceptual Frameworks and Project Management*. Stillwater, OK: New Forums Press.
76. Sheils, J. (1993). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council of Europe, Publishing and Documentation Service. 1998. Vyhľadané 29.5.2013, dostupné na <https://www.coe.int/>.
77. Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
78. Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido.
79. Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
80. Solomon, D., Kendall, A. J. (1979). *Children in classroom: An investigation of person-environment interaction*. NEW York: Praeger Publisher.
81. Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. London: SAGE Publications.
82. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
83. Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
84. Strevens P. (1998). *The learner and teacher of ESP. (in: D. Chamberlain and R. Baumgardner (eds) ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. London: Modern English Publications in association with the British Council.
85. Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD.
86. Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
87. Švec, Š. (1988). *Didaktika I*. Bratislava: Univerzita Komenského.
88. Švec, Š. (2011). *Inovatívne prístupy v didaktike*. Bratislava: Univerzita Komenského.
89. Švec, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris.
90. Tarone E., G. Yule, (1989) *Focus on the Language Learner. Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
91. Thornbury, S. (2004). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited.
92. Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited.
93. Turek, I. (1999). *Slovenský vzdelávací systém a cesta do Európy*. Bratislava: MC.
94. Turek, I. (2002). *Školstvo v štátoch OECD a EÚ*. Banská Bystrica: MPC.
95. Turek, I. (2003). *Ako sa naučiť učiť*. Metodicko – pedagogické centrum v Bratislave.
96. Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura edition.
97. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

98. Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
99. Vašutová, J. a kol. (2010/2011). *Průvodce doktorským studiem oboru pedagogika na PedF UK v Praze*, Praha.
100. Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha. Grada Publishing, a.s.
101. Vygotsky L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.
102. Widdowson, H.G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
103. Widdowson H. G., (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University press.
104. Wood, K. (2011): *Education: The Basics*, New York: Routledge.
105. Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
106. Zelenková, A. (2015). *Particularities of English for Specific Purposes and Development of Intercultural Competence* [Špecifiká odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie]. *XLinguae Journal, Volume 8 Issue 1*, 36 – 49.
107. Zelina, M. (1996). *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Prešov: Metodické centrum.
108. Zelinová, M., Zelina, M. (1997). *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: MCMB.
109. Zhang, L. F. (2003). *Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions*. *Journal of Psychology*, 137.
110. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education, Enhancing Academic Practice, 3rd edition*. Edited by Heather Fry, Steve Kettridge, Stephanie Marshall. Routledge.
111. *Inovace vysokoškolské výuky v enviromentálních oborech. K udržitelnému rozvoji České republiky. Vytváření podmínek*. (2002). Praha: Univerzita Karlova.
112. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. CUP 2001.
113. Zborník z pracovného workshopu Úloha vysokých škôl v cudzojazyčnom vzdelávaní študentov po celoplošnom absolvovaní novej maturity i v súvislosti s požiadavkami EÚ na cudzie jazyky v rámci európskeho referenčného rámca. Trnava 2004.

114. *ISCED 2011*. Vyhľadane 12.02.2014, dostupne na: <https://managementmania.com/sk/isced-international-standard-classification-of-education>.
115. *Language Studies in Higher Education : A Key Contribution to European Integration*. Vyhľadane 19.7.2013, dostupne na <http://web.fu-berlin.de/tnp3/documents.htm>.
116. *Key Data on Teaching Languages in Schools In Europe* (2012). Vyhľadane 14.7.2014, dostupne na <http://ec.europa.eu/languages/>.
117. *The Final Report of the High Level Group on Multilingualism*. Vyhľadane 24.9.2014, dostupne na bookshop.europa.eu/.
118. *VALEUR (Valuing All Languages in Europe)*, Vyhľadane 16.11.2015, dostupne na <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/Valeur-report-E.pdf>.
119. *ELAN (Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise)* Vyhľadane 12.9.2015, dostupne na http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan-summary_en.pdf.
120. *New Framework Strategy for Multilingualism* (2005), Vyhľadane 21.10.2014, dostupne na <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF>.
121. *First European Survey on Language Competencies (ESLC)*. Vyhľadane 11.6.2015, dostupne na http://ec.europa.eu/languages/policy/strategicframework/documents/language-survey-final-report_en.pdf.
122. *Akčný plán pre implementáciu koncepcie výučby cudzích jazykov v základnej škole (ZŠ) a strednej škole (SŠ)*, Vyhľadane 14.7.2014, dostupne na www.rokovania.sk/File.aspx/Index/Mater-Dokum-187158.
123. *ESG – European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*. (2015). Vyhľadane 30.9.2015, dostupne na http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf.
124. *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách (MŠ SR)*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, jún 2007. Vyhľadane 28.7.2013, dostupne na www.rokovania.sk.
125. *Vysokoškoláci sú vraj slabý v cudzích jazykoch*. 2004. Vyhľadane 24.02.2015, dostupne na: spravy.pravda.sk/domace/.../145879-vysokoskolaci-su-vraj-slabi-v-cudzich-jazykoch/.

12 Zoznam príloh

Príloha 1 – Smernica ESG

Príloha 2 – Dotazník zisťovania kvality výučby na vysokej škole

Príloha 3 – Informačný list predmetu

Príloha 4 - Originál dotazník na zisťovanie typológie osobnosti učiteľa

Príloha 5 - Výsledky online dotazníka

Príloha 6 - Otázky k pološtrukturovanému rozhovoru

Príloha 7 - Pozorovací hárok

Príloha 1 – Smernica ESG

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)

Part 1: Standards and guidelines for internal quality assurance

1.3 Student-centred learning, teaching and assessment

Standard: Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach.

Guidelines: Student-centred learning and teaching plays an important role in stimulating students' motivation, self-reflection and engagement in the learning process. This means careful consideration of the design and delivery of study programmes and the assessment of outcomes. The implementation of student-centred learning and teaching - respects and attends to the diversity of students and their needs, enabling flexible learning paths; - considers and uses different modes of delivery, where appropriate; - flexibly uses a variety of pedagogical methods; - regularly evaluates and adjusts the modes of delivery and pedagogical methods; - encourages a sense of autonomy in the learner, while ensuring adequate guidance and support from the teacher; - promotes mutual respect within the learner-teacher relationship; - has appropriate procedures for dealing with students' complaints.

Considering the importance of assessment for the students' progression and their future careers, quality assurance processes for assessment take into account the following:

- Assessors are familiar with existing testing and examination methods and receive support in developing their own skills in this field,
- The criteria for and method of assessment as well as criteria for marking are published in advance; - The assessment allows students to demonstrate the extent to which the intended learning outcomes have been achieved. Students are given feedback, which, if necessary, is linked to advice on the learning process,
- Where possible, assessment is carried out by more than one examiner,
- The regulations for assessment take into account mitigating circumstances,
- Assessment is consistent, fairly applied to all students and carried out in accordance with the stated procedures,

- A formal procedure for student appeals is in place.

1.4 Student admission, progression, recognition and certification

Standard: Institutions should consistently apply pre-defined and published regulations covering all phases of the student “life cycle”, e.g. student admission, progression, recognition and certification.

Guidelines: Providing conditions and support that are necessary for students to make progress in their academic career is in the best interest of the individual students, programmes, institutions and systems. It is vital to have fit-for-purpose admission, recognition

and completion procedures, particularly when students are mobile within and across higher education systems. It is important that access policies, admission processes and criteria are implemented consistently and in a transparent manner. Induction to the institution and the programme is provided. Institutions need to put in place both processes and tools to collect, monitor and act on information on student progression. Fair recognition of higher education qualifications, periods of study and prior learning, including the recognition of non-formal and informal learning, are essential components for ensuring the students’ progress in their studies, while promoting mobility. Appropriate recognition procedures rely on - institutional practice for recognition being in line with the principles of the Lisbon Recognition Convention; - cooperation with other institutions, quality assurance agencies and the national ENIC/NARIC centre with a view to ensuring coherent recognition across the country. Graduation represents the culmination of the students’ period of study. Students need to receive documentation explaining the qualification gained, including achieved learning outcomes and the context, level, content and status of the studies that were pursued and successfully completed.

1.5 Teaching staff

Standard: Institutions should assure themselves of the competence of their teachers. They should apply fair and transparent processes for the recruitment and development of the staff.

Guidelines: The teacher’s role is essential in creating a high quality student experience and enabling the acquisition of knowledge, competences and skills. The diversifying student population and stronger focus on learning outcomes require student-centred learning and teaching and the role of the teacher is, therefore, also changing (cf. Standard 1.3).

Higher education institutions have primary responsibility for the quality of their staff and for providing them with a supportive environment that allows them to carry out their work effectively. Such an environment - sets up and follows clear, transparent and fair processes for staff recruitment and conditions of employment that recognise the importance of teaching; offers opportunities for and promotes the professional development of teaching staff encourages scholarly activity to strengthen the link between education and research; encourages innovation in teaching methods and the use of new technologies.

1.6 Learning resources and student support

Standard: Institutions should have appropriate funding for learning and teaching activities and ensure that adequate and readily accessible learning resources and student support are provided.

Guidelines: For a good higher education experience, institutions provide a range of resources to assist student learning. These vary from physical resources such as libraries, study facilities and IT infrastructure to human support in the form of tutors, counsellors and other advisers. The role of support services is of particular importance in facilitating the mobility of students within and across higher education systems. The needs of a diverse student population (such as mature, part-time, employed and international students as well as students with disabilities), and the shift towards student-centred learning and flexible modes of learning and teaching, are taken into account when allocating, planning and providing the learning resources and student support. Support activities and facilities may be organised in a variety of ways depending on the institutional context. However, the internal quality assurance ensures that all resources are fit for purpose, accessible, and that students are informed about the services available to them. In delivering support services the role of support and administrative staff is crucial and therefore they need to be qualified and have opportunities to develop their competences.

Príloha 2 - Dotazník zisťovania kvality výučby na vysokej škole

Dotazník na hodnotenie kvality výučby predmetu študentmi

Milí študenti, predkladáme Vám dotazník, ktorým chceme zistiť vaše názory na výučbu predmetu.

Naším cieľom je poskytovať vám čo najvyššiu kvalitu vzdelávania, čo nie je možné bez rešpektovania vašich názorov. Vyplnenie dotazníka je dobrovoľné. Prosíme vás, aby ste dotazník vyplnili zodpovedne, čestne, úprimne a svedomite, aby ste vyjadrili iba svoje vlastné názory. Dotazník je anonymný a vaše odpovede v žiadnom prípade nezneužijeme vo váš neprospech. V dotazníku zakrúžkujte tie odpovede, s ktorými súhlasíte. Ďakujeme Vám za pochopenie a spoluprácu.

1. To čo ste sa učili v predmete (učivo, učebná látka) bolo pre vás:

- ☒ a) mimoriadne zaujímavé
- ☐ b) veľmi zaujímavé
- ☐ c) zaujímavé
- ☐ d) málo zaujímavé
- ☐ e) absolútne nezaujímavé

2. Myslíte si, že to, čo ste sa naučili v tomto predmete, bude pre vašu prax:

- ☒ a) mimoriadne užitočné
- ☐ b) veľmi užitočné
- ☐ c) čiastočne užitočné
- ☐ d) málo užitočné
- ☐ e) úplne neúžitočné
- ☐ f) neviem to posúdiť

3. V ďalšom sú uvedené výroky vzťahujúce sa na jednotlivé aspekty práce učiteľa. Pri každom výroku vyjadrite svoj názor zakrúžkovaním jedného čísla tejto škály:

1 úplne súhlasím

2 súhlasím

3 súhlasím i nesúhlasím

4 nesúhlasím

5 vôbec nesúhlasím

0 neviem to posúdiť

a	Učiteľ ovláda učivo tohto predmetu	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
b	Je zapálený pre svoj predmet	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
c	Vie študentov motivovať	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
d	Vo výučbe vytvára príjemnú atmosféru	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
e	Vie učivo dobre vysvetliť	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
f	Učivo vysvetľuje zaujímavovo	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
g	Poukazuje na praktický význam učiva	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
h	Má k študentom dobrý vzťah	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
i	Umožňuje študentom vyjadriť vlastné názory	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0
j	Učiteľ vopred stanovil podmienky pre absolvovanie predmetu	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 0

4. S vyučovaním tohto predmetu som celkovo (zakrúžkujte príslušnú odpoveď)

- ☒ a) mimoriadne spokojný
- ☐ b) veľmi spokojný
- ☐ c) spokojný
- ☐ d) málo spokojný
- ☐ e) nespokojný

Príloha 3 - Informačný list predmetu

INFORMAČNÝ LIST PREDMETU

Vysoká škola:	
Fakulta: Fakulta sociálnych vied	
Kód predmetu: KVES/db18/10	Názov predmetu: Cudzí jazyk II.
Druh, rozsah a metóda vzdelávacích činností: Forma výučby: Seminár Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách): Týždenný: 2 Za obdobie štúdia: 28 Metóda štúdia:	
Počet kreditov: 3	
Odporúčaný semester/trimester štúdia:	
Stupeň štúdia:	
Podmieňujúce predmety:	
Podmienky na absolvovanie predmetu:	
Výsledky vzdelávania:	
Stručná osnova predmetu: <input type="checkbox"/> System of protocol in the Slovak Republic <input type="checkbox"/> The Visegrad Group <input type="checkbox"/> Public Administration Reform <input type="checkbox"/> SR Constitution (public administration) <input type="checkbox"/> Crossborder cooperation and entrepreneurship development <input type="checkbox"/> EU grant application form <input type="checkbox"/> European territorial cooperation <input type="checkbox"/> Legal English <input type="checkbox"/> Economic English <input type="checkbox"/> Vybrané kapitoly z English Grammar in Use with Answers <input type="checkbox"/> Lekcie 10 – 20 (skloňovanie podst. mien; zápor no; zákl. číslovky 1 – 100; stupňovanie príd. mien; opytovacie zámená; budúci čas; priebehový bud. čas; minulý čas pravidelný; zámená some, any; minulý čas nepravidelný; minulý priebehový čas; nepravidelné slovesá; bezčlenné podst. mená;	
Odporúčaná literatúra: Vlastné pripravované študijné materiály Strategy of public administration reform in the Slovak Republic Public Administration Reform in the Slovak Republic – Management of the Process Murphy: English Grammar in Use with Answers Angličtina pro samouky	
Jazyk, ktorého znalosť je potrebná na absolvovanie predmetu:	
Poznámky:	
Hodnotenie predmetov Celkový počet hodnotených študentov: 651	
Hodnotenie predmetu sa zobrazí až v prípade zaradenia predmetu do nejakého študijného plánu.	

Príloha 4 – Originál dotazník na zisťovanie typológie osobnosti učiteľa

Teaching Style Survey (Grasha-Riechmann)

The following is a Grasha-Riechmann teaching style survey. Respond to each of the items below in terms of how you teach.

If you teach some courses differently than others, respond in terms only of one specific course. Fill out another survey for the course(s) that you teach in a different style.

Try to answer as honestly and as objectively as you can.

Resist the temptation to respond as you believe you should or ought to think or behave, or in terms of what you believe is the expected or proper thing to do.

Respond to questions below by using the following rating scale:

**1 = strongly disagree | 2 = moderately disagree | 3 = undecided |
4 = moderately agree | 5 = strongly agree**

1.	Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire.	Response: <input type="checkbox"/>	1 = strongly disagree 2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree
2.	I set high standards for students in this class..	Response: <input type="checkbox"/>	
3.	What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content.	Response: <input type="checkbox"/>	
4.	My teaching goals and methods address a variety of student learning styles.	Response: <input type="checkbox"/>	
5.	Students typically work on course projects alone with little supervision from me.	Response: <input type="checkbox"/>	
6.	Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me.	Response: <input type="checkbox"/>	1 = strongly disagree 2 = moderately disagree
7.	I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory.	Response: <input type="checkbox"/>	
8.	Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	Response: <input type="checkbox"/>	
9.	I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects.	Response: <input type="checkbox"/>	
10.	Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	Response: <input type="checkbox"/>	

11.	What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area.	Response: <input type="checkbox"/>	3 = undecided
12.	Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid.	Response: <input type="checkbox"/>	4 = moderately agree
13.	I typically show students how and what to do in order to master course content.	Response: <input type="checkbox"/>	5 = strongly agree
14.	Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically.	Response: <input type="checkbox"/>	
15.	Students design one of more self-directed learning experiences.	Response: <input type="checkbox"/>	1 = strongly disagree
16.	I want students to leave this course well prepared for further work in this area.	Response: <input type="checkbox"/>	2 = moderately disagree
17.	It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it.	Response: <input type="checkbox"/>	
18.	Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material.	Response: <input type="checkbox"/>	3 = undecided
19.	I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things.	Response: <input type="checkbox"/>	4 = moderately agree
20.	Developing the ability of students to think and work independently is an important goal.	Response: <input type="checkbox"/>	5 = strongly agree

**1 = strongly disagree | 2 = moderately disagree | 3 = undecided |
4 = moderately agree | 5 = strongly agree**

21.	Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions.	Response: <input type="checkbox"/>	1 = strongly disagree
22.	I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course.	Response: <input type="checkbox"/>	2 = moderately disagree
23.	I often show students how they can use various principles and concepts.	Response: <input type="checkbox"/>	3 = undecided
24.	Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning.	Response: <input type="checkbox"/>	4 = moderately agree
25.	Students take responsibility for teaching part of the class sessions.	Response: <input type="checkbox"/>	5 = strongly agree
26.	My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues.	Response: <input type="checkbox"/>	
27.	This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish.	Response: <input type="checkbox"/>	1 =

28.	Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance.	Response: <input type="checkbox"/>	strongly disagree 2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree 1 = strongly disagree 2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree
29.	I solicit student advice about how and what to teach in this course.	Response: <input type="checkbox"/>	
30.	Students set their own pace for completing independent and/or group projects.	Response: <input type="checkbox"/>	
31.	Students might describe me as a "storehouse of knowledge" who dispenses the fact, principles, and concepts they need.	Response: <input type="checkbox"/>	
32.	My expectations for what I want students to do in this class are clearly defined in the syllabus.	Response: <input type="checkbox"/>	
33.	Eventually, many students begin to think like me about course content.	Response: <input type="checkbox"/>	
34.	Students can make choices among activities in order to complete course requirements.	Response: <input type="checkbox"/>	
35.	My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates.	Response: <input type="checkbox"/>	
36.	There is more material in this course than I have time available to cover it.	Response: <input type="checkbox"/>	
37.	My standards and expectations help students develop the discipline the need to learn.	Response: <input type="checkbox"/>	
38.	Students might describe me as a "coach" who works closely with someone to correct problems in how they think and behave.	Response: <input type="checkbox"/>	
39.	I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course.	Response: <input type="checkbox"/>	
40.	I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help.	Response: <input type="checkbox"/>	

Copyright 1976, 1987, 1990, 1996 by Anthony F. Grasha and Sheryl Riechmann-Hruska,
University of Cincinnati, Cincinnati, Oh 45221

Príloha 5 - Výsledky online dotazníka

	QUESTIONS	Vera	Ron	Ela	Tera	Ola
1.	Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire.	4	3	4	4	4
2.	I set high standards for students in this class..	4	4	4	4	4
3.	What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content.	4	4	4	4	4
4.	My teaching goals and methods address a variety of student learning styles.	4	5	4	4	4
5.	Students typically work on course projects alone with little supervision from me.	4	3	4	4	4
6.	Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me.	5	4	4	4	4
7.	I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory.	2	1	2	2	1
8.	Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	4	4	4	4	4
9.	I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects.	5	3	4	4	4
10.	Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	4	4	4	4	4
11.	What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area.	5	4	4	4	4
12.	Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid.	2	2	3	2	2
13.	I typically show students how and what to do in order to master course content.	5	4	4	5	5
14.	Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically.	5	4	4	4	5
15.	Students design one of more self-directed learning experiences.	4	4	4	5	4
16.	I want students to leave this course well prepared for further work in this area.	5	5	5	5	5
17.	It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it.	5	4	4	4	5
18.	Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material.	5	4	5	5	5

19.	I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things.	5	5	5	5	5
20.	Developing the ability of students to think and work independently is an important goal.	5	4	5	5	5
21.	Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions.	1	2	3	2	2
22.	I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course.	5	5	5	5	5
23.	I often show students how they can use various principles and concepts.	5	4	5	5	5
24.	Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning.	5	4	5	5	4
25.	Students take responsibility for teaching part of the class sessions.	4	4	3	2	4
26.	My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues.	5	4	5	5	4
27.	This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish.	5	5	4	4	5
28.	Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance.	5	4	5	5	4
29.	I solicit student advice about how and what to teach in this course.	4	3	3	2	4
30.	Students set their own pace for completing independent and/or group projects.	4	4	4	2	4
31.	Students might describe me as a "storehouse of knowledge" who dispenses the fact, principles, and concepts they need.	4	3	4	4	3
32.	My expectations for what I want students to do in this class are clearly defined in the syllabus.	4	4	4	4	4
33.	Eventually, many students begin to think like me about course content.	4	3	3	4	3
34.	Students can make choices among activities in order to complete course requirements.	4	3	3	2	3
35.	My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates.	2	1	2	2	2
36.	There is more material in this course than I have time available to cover it.	1	4	2	2	2
37.	My standards and expectations help students develop the discipline the need to learn.	5	4	4	4	5

38.	Students might describe me as a "coach" who works closely with someone to correct problems in how they think and behave.	5	4	5	4	5
39.	I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course.	5	5	5	5	5
40.	I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help.	4	5	4	4	4

		Vera	Ron	Ela	Tera	Ola
Expert	hodnota	3,75	3,625	3,875	3,75	3,5
	úroveň	mierna	mierna	vysoká	mierna	mierna
Formálna autorita	hodnota	4,125	3,625	3,625	3,62	3,875
	úroveň	vysoká	vysoká	vysoká	vysoká	vysoká
Osobný model	hodnota	4,25	3,75	4,5	4,5	4,375
	úroveň	vysoká	vysoká	vysoká	vysoká	vysoká
Facilitátor	hodnota	4,5	4,125	4,125	4	4,25
	úroveň	vysoká	vysoká	vysoká	mierna	vysoká
Delegátor	hodnota	3,375	3,625	3,75	3,37	3,875
	úroveň	vysoká	vysoká	vysoká	vysoká	vysoká

Ako vidíme na výsledkoch dotazníka, číselné hodnoty, ako aj úroveň vyplývajúca z nich, sú u všetkých pozorovaných učiteľov približne rovnaké.

Čo sa týka porovnania výsledkov typológie a toho, ako učitelia seba v rámci tejto typológie označili, výsledky sú nasledovné:

Vera uviedla, že sa cíti byť najmä v roli facilitátora a modela. Zhodujú sa s tým aj výsledky jej testu, v týchto typológiách má najväčšie percentuálne hodnotenie.

Ron hodnotí seba ako facilitátora, tútora. Z výsledkov jeho testu vidíme, že je najmä osobným modelom a facilitátorom.

Ela tiež vidí seba ako facilitátora, ale pripúšťa, že vystupuje aj v roli delegátora. Z výsledku testu však vyplýva, že je najmä osobným modelom a facilitátorom; hodnota v rámci typu delegátora je druhá najnižšia.

Tera vidí seba zhodne v približne rovnakom pomere vo všetkých kategóriách. Výsledky ukázali, že je najmä osobným modelom a facilitátorom, ostatné tri typológie majú približne rovnakú hodnotu v tomto teste.

Ola uviedla, že tiež si myslí, že svoje hodiny riadi spôsobom, že je približne rovnakou mierou každým typom učiteľa, najmenej sa však vidí v roli delegátora. Z výsledkov vyplynulo, že je najmä osobným modelom a facilitátorom. Ostatné výsledky sú približne rovnaké.

Príloha 6 - Otázky k pološtruktúrovanému rozhovoru

1. Vzťahuje sa tvoja výučba k obsahu odboru?
2. Na čo sa zameriavaš vo výučbe?
a) jazyk b) zručnosti c) učenie
3. Ako hodnotíš jazykové zručnosti skupiny?
4. Ako rozdeľuješ študentov do skupín?
5. Akým jazykovým zručnostiam sa venuješ najviac?
6. Aké výučbové metódy využívaš, tradičné, inovatívne, eklektický prístup?
7. Závisia tvoje metódy na zložení skupiny a jej úrovni jazykových zručností?
8. Ako zavádzaš do výučby prvky humoru a zábavy?
9. Myslíš si, že študenti rozumejú procesu výučby „prečo“ sa učia ANJ?
10. Prinášajú si študenti do výučby už získané skúsenosti a vedomosti, resp. zážitky?
11. Ako pristupuješ ku každému študentovi? Pozeráš sa na každého študenta individuálne? Ponúkaš mu možnosť identifikovať jeho jazykové problémy a hľadať pre nich riešenia?
12. Je si podľa teba študent vedomý toho, že je sám zodpovedný za rozvíjanie svojich jazykových zručností? Je autonómny?
13. Ako si pripravuješ výučbové materiály?
14. Spolupracuješ s odborníkmi?
15. Pomáhajú študenti pri výbere študijných materiálov?
16. Sú študenti zapojení do tvorby kurikula?
17. Aké ciele si stanovuješ pri výučbe? Dlhodobé alebo krátkodobé?
18. Pozeráš na fakty, že ciele musia byť realistické vzhľadom na schopnosť a potenciál študentov?
19. Ako vytváraš dizajn predmetu?
20. Akým spôsobom hodnotíš výkon študenta?

21. Je tvoje hodnotenie implicitné? (formatívne, sumatívne) alebo explicitné – dotazník, prieskum, rozhovory?
22. Ako uplatňuješ hodnotenie? Je podmienené kritériom? Kde sú tieto kritériá uvedené?
23. Reflektuješ nejakým spôsobom nástroje na meranie kvality VŠ ?
24. Ako si nastavuješ sebahodnotenie?
25. Vidiš seba ako odborníka v odbore?
26. Pristupuješ k študentovi ako ku kolegovi?
27. Prebieha medzi tebou a študentmi vzájomná interakcia, výmena skúseností, vedomostí a pod.?
28. Ako si vieš vyhradiť čas na každého študenta?
29. Rozširuješ si neustále svoje kompetencie, znalosti a zručnosti?
30. Ako zatraktívňuješ svoje hodiny?
31. Je medzi tebou a študentom vzájomný rešpekt a spoluprácu?
32. Hodnotíš seba ako facilitátora, delegátora, modela, formálnu autoritu, experta?
33. Ako motivuješ študentov k štúdiu ANJ?
34. Vnímajú študenti tvoju výučbu ANJ ako niečo, čo dopĺňa ich profesiu?
35. Poskytuješ študentom spätnú väzbu? Ako?
36. Ako vedieš študentov k autonómii?

Datum:	nov. 2015	Jméno výzkumníka:	Franta Kollár	Jméno učitele/ky:	Michal Pávek
Počet žáků ve třídě:	11	Čas zahájení výuky:		Škola a třída:	nový prax - 8A. MČ. ned.
Z toho dívek:	8	Název tematického celku:	publie administrativy	Vyučovací předmět:	prax

[illegible][illegible]